

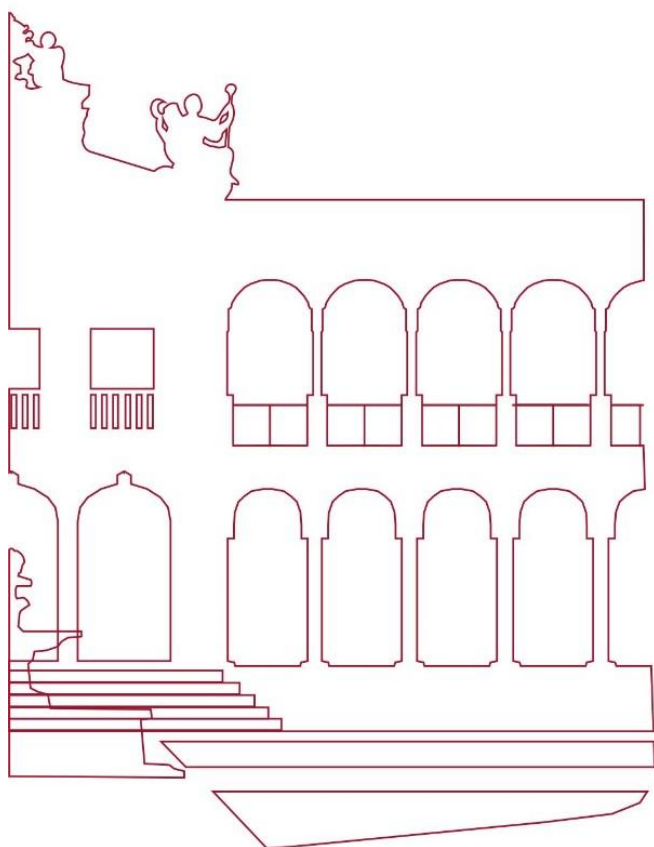
Aquisição do Português Língua Segunda no contexto da escola angolana.

Perspectivas para a normalização do português falado em Angola

Doutorando: Albano Agostinho Eduardo

Orientadora: Doutora Ana Alexandra Silva

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do
Grau de Doutor em Linguística



Évora, 2019



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Aquisição do Português Língua Segunda no contexto da escola angolana.

Perspectivas para a normalização do português falado em Angola.

Doutorando: Albano Agostinho Eduardo

Orientadora: Doutora Ana Alexandra Silva

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do
Grau de Doutor em Linguística

Évora, 2019

*...Fale e escreva de modo que o teu povo
possa entender...*

*Ao meu pai (Agostinho Eduardo
Kafundanga) e ao meu irmão (Boavida A
Eduardo) cujos incentivos se
transformaram em desafios e
perseverança (In memoriam).*

Agradecimentos

A todos que de forma directa ou indirecta contribuíram para esta pesquisa, a minha profunda gratidão.

Estendo-a à minha orientadora Professora Doutora Ana Alexandra Silva cuja disponibilidade, incentivos e várias sugestões permitiram a sua conclusão.

Aos meus familiares: Aida Chicama, Alfredo Eduardo, Paulino Chicama, Sara Chicama, Augusta Chicama, Rita Chicama, Ana Chicama, Laura Chicama, Diamona Chicama, Laura Albano, Wlomwe G. Eduardo, Tchicanua Albano, Albano Kafundanga júnior, Milarme Albano, Agostinho Albano Júnior, Paulino Albano, Boavida Eduardo júnior, Yto Eduardo, Carme Paulino, Merina Cudiva e o grande Man-Teré, pelo apoio, força e confiança durante a caminhada.

Ao governador provincial, Dr Ernesto Muangala, à DPE, Direcção do meu IPN do Dundo, pela dispensa.

À direcção da ESPLN, por meio do DEIL, DAAC, foi possível o apoio material.

Ao Ms António Sebastião Garrido, ao Engenheiro Emir Luembe e ao DR Alfredo Armando pelo apoio na recolha de documentos relacionados a ESPLN e a Universidade Lueji A'Konde.

Ao Dr. Francisco Gomes Maiato, por ter pensado e agido para o surgimento da nossa eterna ESPLN.

...e a todos os invisíveis que acreditaram com a crença nesta alma, para mais um desafio sem fim...

Resumo

Adquirir uma língua segunda é, sem dúvida, um processo individual e colectivo de integração e socialização suportado pela linguagem. Reveste-se de muita complexidade, no seu ensino, por se tratar de alterar o comportamento linguístico dos falantes para um novo, num contexto de maior exigência. No entanto, os alunos, sendo detentores de uma base cultural e linguística diferente, deparam-se com elementos estranhos às suas culturas. Revelam-se então dificuldades, traduzidas em desvios em distintas áreas do novo sistema linguístico chegando, às vezes, a construir outro, diferente quer da primeira língua, quer da língua segunda (Leiria1991, Madeira 2008).

Sendo *Aquisição do Português Língua Segunda no Contexto da Escola Angolana* o foco desta dissertação, passa pela didactização da norma padrão europeia (Língua Oficial dos angolanos), numa perspectiva de contacto num ambiente multilinguístico, onde existe necessariamente variação. Hoje, e, na essência, *Que português falar/ensinar no contexto angolano?* é a pergunta de partida à qual se subordina todo o procedimento da pesquisa.

Com base na hipótese, faz-se uma revisão da literatura (Cap.I) e, de seguida, caracterizamos, inicialmente, o ambiente sociolinguístico de aquisição da língua portuguesa (Cap. II - IV) e, do contacto, procedemos à caracterização da estrutura interna do Sintagma Nominal (SN) das línguas cokwe e português (Cap. V), na Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte (ESPLN). Desta observação (variação), por meio de contrastes das produções dos alunos, reflectimos em torno do futuro da variedade emergente no país (Cap. VI).

A metodologia impôs-se com o auxílio de um teste de produção induzida (TPE) que permitiu aferir a proficiência dos alunos do 1º e 2º anos da ESPLN, como a amostra do estudo. A partir dos dados e das conclusões da revisão da literatura, reflectimos em torno da norma ideal e da norma emergente neste espaço multilinguístico.

Palavras-chave: línguas de contacto, variação, *input*, aquisição e normalização.

Portuguese as a Second Language in the context of the Angolan School. Perspectives towards a standardization of Portuguese language spoken in Angola.

Abstract

Without a doubt, to acquire a second language is an individual and a collective process of integration and socialization. It is a task of great complexity in its teaching process, because this changes the linguistic speaker's behaviour. Students having different cultural and linguistic support, so they face some foreign elements to their cultures. They have difficulties in dealing with deviations in different areas of the new linguistic system, and even build up a different system according to the identity of the first or second language (Leiria1991, Madeira 2008).

Since the subject of this thesis is the acquisition of Portuguese as a second language in the context of the Angolan school, and the perspective for the normalization of the Portuguese language spoken in Angola, the aim of this research is to identify the teaching of the Portuguese standard language (the official language of the Angolan people), from the contact in the multilingual context (where variation necessarily exists) until the acquisition of its system. Today and essentially the procedure was subjected to the following question: what Portuguese to speak/teach in the Angolan context?

Based on the hypotheses, we, first, revised the literature (Chap. I), next we characterized the sociolinguistic context in which the acquisition of Portuguese language takes place (Chap II - IV) and by the contact of the Cokwe and Portuguese language we proceeded to the characterization of the internal structures (Chap. V) at ESPLN. From this observation (variation /instability of the structure) and by means of it we contrast phrases' structures in order to reflect on the future of emerging variety in this country (Cap. VI).

The methodology used an induced production test, which allowed the access of the students' proficiency of I and II years of higher education in Lunda Norte (Dundo), as a sample of this study. The analysed data and the conclusions of the literature review,

lead us to present this reflection around the ideal standard and the emerging standard in this multilingual space.

keywords: languages of contact, variation, input, acquisition and standardization

Índice

Capítulo I: Língua Segunda – Fundamentação Teórica	19
1.1. Roteiro da pesquisa	20
1.2. Explicitação dos termos relacionados à pesquisa	21
1.3. Aquisição de L2	29
1.3.1. O contexto angolano	31
Capítulo II: As línguas faladas em Angola	39
2.1. Disposição linguística	40
2.2. As LNs / bantu	40
2.2.1. A língua cokwe no ensino	43
2.2.2. Tendência para a normalização das LNs	50
2.3. A LP no contexto actual	55
2.3.1. O impacto da LP no ensino	60
Capítulo III: A LP na ESPLN	65
3.1. Caracterização sociolinguística da Lunda Norte	66
3.2. Os subsistemas de ensino	70
3.2.1. O ensino universitário na região	76
3.2.2. A ESPLN	79
3.2.2.1. O material didáctico na aquisição do português	83
3.2.2.1.1. O currículo	86
3.2.2.1.2. O programa	90
3.2.2.1.2.1. O conteúdo	91
3.2.2.2. O professor	94
3.2.2.2.1. Formação/desempenho	96
3.2.2.3. A aula	99
3.2.2.3.1. A tónica da aula	103

Capítulo IV: Estrutura interna do SN em cokwe e em português.....	106
4.1. A língua cokwe.....	107
4.1.1. Argumentos sobre a origem da língua cokwe.....	108
4.1.2. Áreas salientes do sistema linguístico cokwe	115
4.1.2.1. Marcas do cokwe no português	121
4.1.2.1.2. O SN em cokwe.	125
4.1.2.1.2.1. A concordância em número no SN em cokwe.....	130
4.2. O português europeu	136
4.2.1. Caracterização do SN em português	137
4.2.2. A concordância no SN	144
Capítulo V: Metodologia.....	147
5.1. Caracterização metodológica.....	149
5.1.1. O instrumento de pesquisa	151
5.1.1.1. Caracterização do instrumento de pesquisa	151
5.1.1.2. Vantagens e desvantagens do instrumento de pesquisa.	152
5.1.2. Critérios adoptados na recolha de dados.....	153
5.1.2.1. Procedimentos	155
5.1.2.2. Aplicação do TPE	156
5.1.3. Hipótese.....	160
5.1.3.1. Variáveis	161
5.1.3.1.1. Informantes	162
5.1.4. Análise dos dados do <i>subcorpus</i>	177
5.1.4.1. O Programa tecnológico.....	177
5.1.4.2. Codificação dos dados.....	178
5.1.4.3. Contraste do SN	181

Capítulo VI: Perspectivas para a normalização do português falado em Angola	
.....	195
6.1. Variação da norma oficial de Angola	198
6.1.1. Marcas de variação da norma oficial	201
6.1.1.1. Incidência sobre a escrita	205
6.2. Normalização da variedade emergente	210
6.2.1. Estratégias de actuação	214
Considerações Finais	216
Referências bibliográficas	224
Outras consultas	
Anexos	

Índice de figuras

Figura 1: Principais espaços geográficos das LNs.....	42
Figura 2: Localização da província da Lunda-Norte.....	66
Figura 3: Municípios da província da Lunda Norte.....	67
Figura 4: Movimentos dos Lunda cokwe e o apogeu do Império Lunda.....	108
Figura 5: Expansão da comunidade Lunda-cokwe.....	112
Figura 6: Estrutura do nome na língua cokwe.....	127

Índice de Tabelas

Tabela 1: Expansão das LNs.....	44
Tabela 2: Plano de estudo do ensino primário (actualizado).....	52
Tabela 3: Graduações por cursos 2006-08.....	80
Tabela 4: Caracterização dos graduados 2006-08.....	81
Tabela 5: Exemplo da variação do léxico na região Leste.....	120
Tabela 6: Caracterização etária dos alunos.....	164
Tabela 7: Relação entre o sexo e o curso.....	165
Tabela 8: Naturalidade dos alunos.....	166
Tabela 9: Condição profissional dos alunos.....	167
Tabela10: LM/L1 do aluno.....	168
Tabela11: Língua praticada em casa.....	170
Tabela12: Língua de aquisição na sala.....	171
Tabela13: Iniciação de aquisição da LP.....	172
Tabela14: Idade de aquisição da LP.....	173
Tabela15: Situação académica dos pais.....	174
Tabela16: Dificuldades na aquisição da LP.....	175
Tabela17: Síntese da concordance no SN	179

Índice de gráficos

Gráfico 1: A língua cokwe nos principais núcleos da região.....	109
Gráfico 2: Percentagem etária.....	155
Gráfico 3: Sexo e o curso.....	156
Gráfico 4: Percentagem dos alunos quanto à origem.....	157
Gráfico 5: Condição laboral do aluno.....	158
Gráfico 6: Percentagem de LM do aluno.....	159
Gráfico 7: A língua mais usada em casa.....	161
Gráfico 8: Instrumento de aquisição de conhecimentos.....	162
Gráfico 9: Espaço de início de aquisição da LP.....	162
Gráfico 10: Idade de aquisição da LP.....	163
Gráfico 11: Percentagem do grau académico dos pais.....	164
Gráfico 12: Grau de dificuldades na aquisição da LP.....	165

Lista de Abreviaturas

AGR – Agreement

LPA – Língua Portuguesa em Angola

DEIL – Departamento de Ensino e Investigação de Línguas

ESPLN – Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte

ESPC – Escola Superior Politécnica do Cuango

ILN – Instituto de Línguas Nacionais

INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

LA (s) – Língua (s) Africana (s)

LE – Língua Estrangeira

LFr – Língua Franca

LN (s) – Línguas Nacionais

LO – Língua Oficial

LP – Língua Portuguesa

L1 – Língua Primeira/Materna

L2 – Língua Segunda

LV – Língua Veicular

Gr. – Gráfico

MED – Ministério da Educação (de Angola)

PA – Português de Angola

PE – Português Europeu

PAN/EPT – Plano de Acção Nacional de Educação para Todos

Fem – Feminino

Masc – Masculino

Sing / SG – Singular

SN – Sintagma Nominal

SP – Sintagma Preposicional

PL – Plural

PREP – Preposição

PNFQ – Programa Nacional de Formação de Quadros

ISCTE – Instituto Superior de Ciências e Tecnologia (Portugal)

CEDES – Centro de Desenvolvimento Estudos Sociais

IPN – Instituto Politécnico do Nordeste

INE – Instituto Nacional de Estatísticas

TPA – Televisão Pública de Angola

TPE – Teste de Preenchimento de Espaços

ULAN – Universidade Luegi N’AKonde

EASA – Estudos Avançados para a Sociedade Africana

IEL – Inovação do Ensino de Leitura

MAT – Ministério de Administração do Território

ILNA – Instituto de Línguas Nacionais

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LAA – Línguas Africanas Angolanas

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

PVA – Português Vernáculo de Angola

Introdução

O multilinguismo é uma característica da maioria dos países africanos com os quais a língua portuguesa veio a estar em contacto durante mais de cinco séculos. Não fugindo à realidade, as línguas das regiões encontradas, até hoje, são as línguas naturais, culturais e de identificação dos povos africanos, por maior que seja o processo de assimilação de uma língua europeia como a língua representativa de expressão. Esta realidade não é diferente da vivenciada em Angola.

Deveras, desde o ambiente informal ao formal, várias são as implicações do contacto e do convívio linguístico. Hoje são justificadas num instrumento de largo uso em todo território nacional, como língua oficial de Angola, para além de, internamente, servir de instrumento de aproximação étnico-cultural (Kâmbwa 2002), de construção da coesão nacional e de modernização do país. Por meio de processos de assimilação, reestruturação e conservação deste importante e sólido instrumento de comunicação Angola abre-se ao mundo cada vez mais tecnológico.

A par do ambiente sócio-económico, é sobretudo no ambiente escolar onde a preocupação parece ganhar outro tom, quando nos deparamos com alunos cujos níveis de escolarização não condizem com as proficiências adquiridas por mais que seja o “(r)e(s)forço” institucional.

A “Aquisição do Português Língua Segunda no contexto da escola angolana. Perspectivas para a normalização do português falado em Angola” é a forma como pensámos reflectir e participar deste debate aberto à ciência, à arte, à didáctica, às políticas linguísticas e às leis cujo objectivo passa pela integração do homem, mediante o uso da língua, na sociedade, de uma forma cada vez mais humanizante, à luz dos direitos constitucionalmente consagrados.

Nesta linha de raciocínio, a nossa contribuição, nesta dissertação, passa por analisar como a língua portuguesa, na esfera do ensino antecipado pelo contacto espontâneo e sociocultural entre dois povos e obviamente duas culturas, é

adquirida, empregada, ao ponto de se constituir em uma proficiência por parte dos falantes angolanos, quer no espaço formal, quer no espaço informal, como extensão de um e de outro. Nesta perspectiva, por meio de uma caracterização do quadro sociolinguístico do país, procedeu-se à delimitação com o foco na província da Lunda Norte, de modo a observarmos as particularidades que concorrem para a justificação de um todo linguístico nacional.

Centralizamos a aquisição do português língua segunda num espaço onde a rede escolar é basicamente uma das mais recentes do país, cujo ensino universitário é uma autêntica maneira de comprovar também a dimensão do homem local numa esfera pouco habitual – ensino, investigação científica, produção, divulgação de resultados (Ngingui-Barros 2002) e resolução de problemas sociais do meio envolvente com o suporte de um raciocínio sistematizado.

Nesta perspectiva, analisa-se a aquisição do português língua segunda a partir de uma caracterização do SN como a estrutura escolhida para a observação da variação morfo-sintáctica tendo em conta os estudos anteriores (Inverno 2004 e Gaspar et al 2012) que versaram sobre o Português Vernáculo de Angola, a partir desta sub-região, numa perspectiva semi-oral e na modalidade escrita, estando na origem do presente.

Havendo poucos trabalhos desenvolvidos na vertente morfo-sintáctica em Angola, justifica-se esta contribuição para a literatura, centralizando-a na omissão da característica de concordância do /s/ no SN, o que, de certo modo, serve de ponte na reflexão da (in) consistência da estrutura como um aspecto sinalizador da variedade em Angola.

Em linhas gerais, reflecte-se sobre a língua portuguesa tendo em atenção os dados e a literatura, num confronto entre a norma padrão (ideal) e o ambiente onde se aplica, como se aplica, o que se aplica e a finalidade desta aplicação tendo em atenção o imaginário em oposição ao real. Encerra-se a abordagem com uma proposta de estratégia metodológica em termo de pesquisas, cuja aceitação e

implementação passam por uma vontade política inovadora e por uma evolução da instituição em um espaço de maior abertura e de circulação do conhecimento. Desde já, a dissertação percorre os caminhos que elencamos no roteiro da pesquisa.

Capítulo I

Língua Segunda – Fundamentação Teórica

1.1. Roteiro da pesquisa

Entendemos começar a abordagem pelo roteiro de modo a demarcar os tópicos concorrentes para o mesmo fim; análise da norma oficial (padrão europeu) adquirida no contexto de aulas, assim como a nossa posição em relação à normalização da variedade emergente.

Teoricamente, no capítulo I, respigamos os conceitos relacionados com a aquisição ou ensino de uma língua segunda por serem incontornáveis no enquadramento do tema, numa linha discursiva, sem pôr de parte a interdisciplinaridade que hodiernamente caracteriza uma pesquisa. Entendemos ser por meio desta revisão da literatura que se pode compreender o contexto linguístico de Angola, de modo geral, e, em particular, da Lunda Norte.

Para o efeito, num ambiente histórico-social, tornou-se necessário lançarmos um olhar sobre as línguas faladas em Angola, no capítulo II, com realce para as línguas nacionais / bantu e não bantu por se tratar da base linguística-cultural da maioria dos falantes angolanos cuja influência propicia condições para o ensino de uma língua segunda ou língua estrangeira no contacto com a língua portuguesa.

Dada a corrente de pensamento crítico sobre o ensino da norma oficial, no capítulo III, a língua portuguesa na ESPLN, a aquisição é assumida nesta dependência linguística colonial como a única para todos os contextos formais em Angola, perante a ainda complexa opção linguística local (Mingas 2000:55). Com base nas reformas operadas nos subsistemas de ensino, o tema encerra uma discussão actual, relevante e desafiante para a comunidade linguística e, em particular, para as instituições administrativas na medida em que cresce o grau de consciência sobre o fosso entre a aquisição da variedade falada (oral e escrita) e a aquisição do que antes e depois da independência era suposto recalcar – formação de competências correspondentes as de falantes nativos, com a opção do ensino da norma padrão

européia, subentendida com a omissão do “ensino de língua segunda”, nos documentos reitores ⁽¹⁾.

No capítulo IV, no âmbito do contacto, influência e variação/ estabilidade da norma padrão, analisa-se, sinteticamente, o funcionamento morfo-sintático, com base nas estruturas internas do SN em *cokwe* e em português. Ao ser o suporte desta observação, a intenção passa pela generalização do contexto, o que nos conduzirá a uma reflexão normativa, tendo em consideração as dificuldades que se levantam na aquisição da norma oficial. Este passo obriga-nos a uma retoma do uso da expressão nominal, no capítulo V, cuja metodologia é essencialmente caracterizada por meio de contrastes dos SNs em contacto. Finalmente, no Capítulo VI, no quadro da reflexão indicaremos passos, a título de proposta, que se traduzam numa contribuição para o acompanhamento da variedade do português, inicialmente regionalizado e depois de estudos mais integradores.

1.2. Explicitação dos termos relacionados à pesquisa

Uma abordagem no âmbito de aquisição ou aprendizagem de uma língua, com base em linguistas de épocas diferentes, é sem dúvida navegar, ainda que superficialmente, no campo da linguística, sociolinguística e da ciência da linguagem. Ressalta-se aqui a relação multidisciplinar da área mente-linguagem (psicolinguística) neste processo de apropriação da faculdade humana.

Não é nosso objecto esmiuçá-las hoje, mas realçar a importância que, de forma indissociável, têm na percepção dos vários fenómenos linguísticos, pois entendemos, quer na vertente descritiva, quer na prescritiva, a abordagem de cada área remeter-nos-ia a um determinado ponto de contacto por neste estarem presentes as faculdades humanas traduzidas em factos sociais. Logo, por meio deste ângulo (contacto) é explicada a apreciação da aquisição de uma primeira,

¹⁾ Constituição da República, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, currículos e programas.

segunda ou terceira línguas por crianças ou por adultos em qualquer espaço sociocultural.

A abordagem de aquisição enquanto língua segunda, na vertente formal (carácter correcional de hábitos), constitui um desafio que desperta a atenção dos professores, alunos e, em particular, dos investigadores ligados ao ensino e à aprendizagem de línguas, tendo como foco a busca e o aperfeiçoamento de metodologias que apoiem o ensino e a aprendizagem, sobretudo, para realidades, como a de Angola, onde o ensino do português é seriamente confundido com o de uma língua nativa (Gaspar et al 2012, Rodrigues 2012).

Sendo extensivo ao ensino angolano, a temática aquisição de língua segunda é, hoje, desafiadora dado o estímulo que se pretende imprimir à implementação das línguas nacionais em paralelo ao ensino da norma oficial no subsistema geral, cujas implicações, segundo Eduardo e Nauege (2010), são reconhecidas na aquisição de conhecimentos em outras áreas curriculares.

Assim, ao nível da revisão da literatura e com o objectivo de aclarar a abordagem, a breve definição dos conceitos subjacentes à aquisição da língua segunda, ‘aquisição /aprendizagem’, ‘língua materna’, ‘língua primeira’, ‘língua oficial’, ‘língua estrangeira’, ‘bilinguismo’, ‘diglossia’ e ‘input’ é inseparável ao entendimento do processo em si e adaptável a cada realidade, isto é, flexível a várias discussões. O que, longe de ser redundante, se afigura relevante, pois, é com base nela que gravita a temática, quer do ponto de vista teórico, quer do empírico.

Aquisição

A “aquisição” e a “aprendizagem” de uma língua apesar de serem termos aplicados a processos distintos, conhecem uma evolução conceitual. Neste dinamismo, mas ainda resistente, o QECR (2001)⁽²⁾ apresenta o termo, entre outras perspectivas, a

²⁾ O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Publicado pelo conselho europeu, alusivo ao ano europeu das línguas, 2001,p.195. Em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documento/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

de uso indiferente, isto é, possível referência tanto à língua primeira, quanto à língua segunda enquanto processos que se caracterizam por complementaridade. É neste equilíbrio, apresentando elementos comuns, que é usado o termo nesta pesquisa. Ou seja, em oposição à aparente falta de orientação, subconsciência no meio informal (Krashen 1981), vinculativo aos falantes nativos, a sua utilização ⁽³⁾ aqui é feita na vertente de uma proficiência que resulta, “quer da exposição directa ao texto quer da participação directa em acontecimentos comunitários” (QECR, 2001:195-196).

Neste prisma admitimos também os argumentos de Krashen e Terrel (1983:26) ao ampliá-los para um segundo momento enquanto conjunto de competências a serem adquiridas por adultos cujo desenvolvimento passa tanto “by using language for real communication”, quanto pela aprendizagem “(...) about language (...)”, quer informal, quer formal, o que pressupõe uma planificação do processo.

Já a **aprendizagem**, não fugindo daquele sentido, se resume essencialmente no comportamento, na condução, isto é, em um processo consciente subordinando-se a uma diversidade de métodos visando a transferência de regras ou de hábitos, na maioria dos casos, em contexto formal ou quase na perspectiva de quem ensina/aprende, como se pode entender na hipótese daqueles, segundo Richards e Rodgers (1986:131):

Learning (...) refers to a process in which conscious rules about a language are developed. It results in explicit knowledge about the forms of a language and the ability to verbalize this knowledge.

Sendo os processos, contextos de ocorrência e o respectivo desenvolvimento de competências, factores diferenciadores (Tabilo 2011:3), por esta via, a utilização do termo “aquisição” é também reduzida pelos investigadores actuais numa perspectiva equivalente à aprendizagem: convergência dos processos de apropriação, desenvolvimento de competências gramaticais e comunicativas, cujo objectivo

³⁾ Com mais desenvolvimento adiante como L2.

consiste na aprendizagem de uma língua não materna ou língua segunda, precisamente, após a aquisição da L1 (Duarte 2013:14).

Assim, entendemos não ser substancial a distinção dos termos pelo facto de os processos serem relacionais e indispensáveis na proficiência dos falantes de uma língua segunda, tal como as semelhanças, com as quais ainda comungamos, que são apresentadas por Leiria (1991:29-30) ⁽⁴⁾ e Madeira (2008:195 nosso grifo):

Sistematicidade: os dois processos caracterizam-se pela ocorrência de erros ou de desvios sistemáticos, comuns a diferentes classes de aprendentes. No caso da L2, os erros dos aprendentes são vistos como evidência das regras gramaticais da sua 'interlíngua' (Selinker 1972 nosso destaque) [...].

Ordens naturais de aquisição: os dois processos caracterizam-se também pela existência de estádios de desenvolvimento, comuns a todos os aprendentes, ou seja, um percurso comum de desenvolvimento na aquisição gramatical (no caso da L2, evidenciado, por exemplo, pelos 'estudos de ordens de morfemas', descritos, entre outros por Dulay e Burt 1974).

Criatividade: tanto no desenvolvimento linguístico 'criativo', produzido e compreendendo estruturas que nunca ouviram antes.

Partindo do pressuposto de que o processo espontâneo não ocorre sem nenhuma intervenção correcional complementar (ou externa) e este em função de um hábito (regra implícita da comunidade ou de indivíduos com maior proficiência), assumimos aqui o termo aquisição para o contexto em estudo pelas razões supra aduzidas.

Língua Materna / Primeira

Na literatura ocorrem várias perspectivas em torno da conceitualização de uma Língua Materna (LM) e (ou) de uma Língua Primeira (L1). Certamente, se num contexto de monolinguismo, às vezes, a definição é, também, ambígua, em

⁴⁾ A aquisição da L2, [...] é idêntica à aquisição da L1 pelos erros que se registam em fases de desenvolvimento; O desenvolvimento da linguagem ocorre numa dada sequência que, de um modo geral, é universal; A investigação em aquisição de uma L2 pode ser válida como a que se desenvolve para explicar a outra em L1; A pesquisa em aquisição de uma L2 pode servir-se da outra em L1 e vice-versa.

situações de coabitação linguística, há reconhecimento de mais complexidade na sua delimitação, como admite Ançã (2003). Faz-se aqui o uso dos termos na perspectiva de uma língua nativa de um falante, ou seja, a que ajuda a solucionar necessidades naturais de comunicação, assente no ambiente familiar e isenta de sistematizações. Geralmente é produto de uma infância, sobre o qual se possui “intuições linguísticas quanto à forma e uso” (Xavier & Mateus 1990:231).

É um campo conceitual onde, pelo que a literatura permite perceber, existem mais consensos do que oposições, se olharmos para os conceitos de L2. Aplicaremos os dois termos, sobretudo, em clima familiar, como sendo o primeiro suporte comunicativo que o indivíduo assimila (noção gramatical), muito mais na base de uma língua de identidade cultural, alargando para casos de gradual processo de socialização (Malfada 2005), embora não seja rigorosamente a materna (Martinet 1991).

Língua Segunda

Em oposição à LM, os contextos de aquisição da L2 estão na base de conceitos numa linha de individualização e de função social. Com frequente uso em linguística aplicada, a L2 é imediatamente a que adquirimos após a L1, independentemente do estatuto em relação ao indivíduo ou ao país de aquisição (Silva, s/d) ou “com maior” / “menor competência”, em qualquer contexto (Madeira 2008:190). Afirma-se como um instrumento de socialização e responde às exigências e às necessidades de enquadramento social. Nesta óptica, é relacionada, também, com o contexto formal, diplomático, administrativo e com o escolar, adquirindo com o uso⁽⁵⁾ a relevância de maior instrumento de comunicação entre os falantes em distintas comunidades sociolinguísticas (Azeredo 2011:52), o que permite, grosso modo, a aceitação, integração dos valores socioculturais. É sobretudo na sequencialização que a vamos utilizar, como define Crispim (1991:16), de primeira língua estrangeira

⁵⁾ Segundo Stern (1983:16), o termo L2 deve ser aplicado para classificar a aprendizagem de uma língua não-nativa dentro de fronteiras “[...] usually has a official status or a recognized function within a country[...]”.

aprendida pela maioria dos falantes, pois em Angola, também, este comportamento aquisitivo tem implicações no estado de bilinguismo.

Língua Oficial

Por larga utilização no âmbito das distintas tarefas oficiais na comunidade ou no país⁽⁶⁾ atribui-se o estatuto de Língua Oficial⁽⁷⁾ (LO) por exercer funções administrativas, jurídicas ou legislativas e de relações internacionais. O estatuto, transportado à realidade de heterogeneidade cultural e linguística torna-se necessária enquanto suporte para a concretização da comunicação no seu sentido lato. Daí, a presença da língua europeia como LO, por opção política do governo angolano, para dirimir os conflitos e os desequilíbrios etnolinguísticos, fundamentalmente por meio de concretização de políticas educativo-formativas comuns. É neste sentido que se valida o seu uso nesta pesquisa.

Língua Estrangeira

A par da LO, o termo Língua Estrangeira (LE) é tomado aqui em contexto formal ou escolar. Reforça-se o seu estatuto pela sua utilização limitada ao nível de situações concretas (escola, tecnologia, serviços industriais, etc.), cuja aquisição se torna efectiva após um longo período de tentativas de apropriação da língua. A sua caracterização torna-se distintiva e possível pela parca presença, ao nível dos meios de comunicação social quando comparada às L1 e L2, ou seja, sem ou com um estatuto sócio-político pouco relevante (Leiria 1999:1). Contudo, ao possuir pontos

⁶⁾ Lê-se em documento publicado pela UNESCO. Consultado aos 14/11/15. Disponível em: www.unesco.org.br.

⁷⁾ Estatuto da LP nos países africanos de Língua Oficial Portuguesa, PALOP, (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São-Tomé e Príncipe). Após a independência nacional, a aceitação da LP, entre as LNs, como LO, foi um processo comum nos países destacados, assumindo a identidade linguística do colonizador, por processo de interacção sociolinguística segundo Fernando e Ntongo (2002:98), portanto, como o garante da “unidade nacional, e [...], de forma mais eficaz do que as línguas locais, a comunicação internacional e a transmissão do conhecimento científico” de acordo com Perpétua Gonçalves *in* Raposo, 2013, p.157.

de contacto com a L2 ela exige “metodologia específica” para a sua aquisição de acordo com o interesse do “público” alvo e com o “contexto” (Ançã 2013:474).

Bilinguismo

São várias as perspectivas apresentadas por autores que ajudam a enquadrar o termo bilinguismo. Segundo Mota (1996:513), é sobretudo de carácter individual (bilingue), apesar do colectivo (Vilela 1999:176), e constitui um processo de passagem de um estado de monolinguismo para o outro de uso de duas línguas. Apesar da perspectiva de bilinguismo simultâneo e de bilinguismo consecutivo defendido por alguns académicos, sublinhamos que, quer um, quer outro, são possíveis dependendo dos contextos em que se desenvolve o processo de contacto e aquisição (individual ou colectiva). Todavia, é consensual e considerado bilingue o falante de duas línguas assim como a sociedade, quando recorrem a elas para efectivação da comunicação, como é o caso de Angola (Zau 2000:195) que, ao nível das regiões, se materializa frequentemente por meio das línguas em contacto (LP e LNs).

Sendo uma conceitualização inseparável da aquisição de uma L2, constitui um elemento contemporâneo, pois enquadra-se nos grandes desafios de valor, compreensão mútua, solidariedade e globalização o que leva a UNESCO (2009:14) a incentivar os países em direcção ao ensino multilingue, em todos os níveis, tendo em vista o equilíbrio social numa heterogeneidade e globalização.

Diglossia

O termo diglossia decorre da situação de uma determinada comunidade linguística que usa uma língua diferente mais familiar, em contexto informal e uma outra em contexto oficial, sendo esta, para o efeito, mais rebuscada (Martinet 1991:141) com amplo uso literário e escolar, como é o caso da LP em coabitação com as línguas bantu.

Input e o output

O *input* e o *output* são essenciais, pois sem o recurso e retorno ao manancial sociocultural do aluno, referenciado pela língua, a exploração das experiências e do poder criativo do aluno, sublinhando Baptista (2010:201-202), o processo de aquisição arrisca-se à mera formação de conceitos. E, face ao peso da língua alvo, as características do *input* e do *output* influenciam no desenvolvimento da proficiência, sobretudo, no que se refere ao contexto formal, não obstante o relativo consenso (nas teorias comportamentalistas, mentalistas e interacionistas) no que diz respeito à importância e ao seu papel (Duarte 2013:15).

Todavia, a língua alvo e os demais dados constituindo o esteio do *input* no meio envolvente (Silva s/d), a exposição a ela desempenha um papel significativo, uma vez que o seu uso tende a repercutir-se positiva ou negativamente no *output*, porém, com reflexos na qualidade e na quantidade da proficiência nos estados inicial, intermédio e final de aquisição da língua alvo.

Diferente do ambiente natural, havendo maior exigência e a permanente necessidade de aperfeiçoar o conhecimento, o *input* disponível é determinante, sobretudo, quando vinculado a factores como a atitude e a qualquer motivação (Duarte 2013). O que quer dizer, quanto maior for a quantidade e a qualidade da influência extralinguística, o contexto e uma previa proficiência numa língua inicial L1 (Krashen 1985), maior serão os resultados na língua pretendida. Ou seja, a maior exposição do aluno ao ambiente didáctico (aula, diálogo com os colegas, com professores, leituras de livros diversificados, consultas a diversas fontes físicas/online, resolução de tarefas, etc.) e, em especial, à norma pretendida, leva a maior pressão sobre o *output*. Inversamente, é a qualidade do *output* pouco aceitável (interferências, erros/desvios) pelos estudiosos, docentes e pela sociedade.

O *input* e o *output*, na vertente comportamentalista, associados ao hábito e à maneira de proceder, enquanto estímulos externos, são impulsionadores em relação

ao objectivo, segundo Gonçalves (2005:49), compreendidos também no âmbito da função estatutária da língua. Nesta perspectiva, confrontando o ambiente espontâneo e o formal, é visível a vantagem e a influência daquele por ser o espaço de maior integração e socialização, em relação à sala, e, com isto, nos vários estágios, aquele ambiente influenciar o formal. Sendo o contexto de multilinguismo, onde a maioria dos alunos é falante de L2, o *input*, ao longo do processo, pode ser impreciso (variável), desde a oralidade à sua reprodução escrita, pelo facto dos alunos de L1 estarem constantemente submetidos a uma variedade reestruturada, confundida com uma L1.

Efectivamente, é com base neste repertório terminológico que se analisa o uso da norma oficial por alunos na aquisição do português L2, olhando para os processos e mecanismos implícitos no principal instrumento de aquisição, começando, desde já, por analisar a teoria que concorre para a sua efectivação.

1.3. Aquisição de L2

Depois de um percurso, a aquisição da L2 é actualmente uma área com uma transversalidade científica dinâmica. Reconhece-se que os saltos alcançados são mensuráveis pela sua contribuição ao nível dos modelos teóricos, no âmbito da linguística, e, com deslocamento para a sua experimentação (Duarte 2013:12). Na realidade, a via para a aquisição de outras línguas, após a língua nativa, constitui o foco nesta experimentação (Leiria 1991). É nela onde, durante as pesquisas, a sua presença não deixa de ser crucial como um suporte ao campo didáctico, isto, na esfera da linguística aplicada apresentando-se como um assunto candente por meio de inquietações e pela disponibilidade teórica em direcção a sua actualização em uma área de cuja *interface* contribui também na didactização das LNM.

Geralmente, após a aquisição de uma L1, obter uma proficiência em L2 pressupõe submeter-se necessária e frequentemente a um processo e um esforço adicional, tal como se lê em Krashen (1985), por mais implícito que seja, desde o ouvir, analisar e comparar, moldando o nosso hábito (produções de frases, significados e

intenções comunicativas) tendo em vista o alcance de uma proficiência com base na nova gramática. O que se faz com maior rigor no contexto escolar onde a orientação é solicitada a uma qualidade exigente.

Recuando à noção Saussuriana, trata-se fundamentalmente da linguagem, faculdade por meio da qual a língua, enquanto parte individual, colectiva e social, manifesta significados ao longo dos seus estágios e da evolução. A língua, estando associada às formas, são estas que, por seu turno, ajudam a representar a experiência do homem. No entanto, é nesta perspectiva – uso da língua – que transcende a vertente linguística, convenção primária, para um todo complexo relacional – língua-sociedade; sons, palavras, discursos, significados, economia, cultura, psicologia, etc., como uma resposta consciente à preocupação de referenciar outra esfera natural e humana sob forma de código linguístico enquanto um processo “paralelo ao desenvolvimento cognitivo” (Tabilo 2011:3). Por isso, não escapa à regra o processo de aquisição de uma L2, L3, etc., sendo este, todavia, segundo Stern (1983:16) condicionado à satisfação de um imperativo social.

Neste prisma, adquirir uma L2 é observar as distintas fases e submeter-se às estratégias de falar bem / falar mal, escrever bem / escrever mal proporcionadas pela correcção dos pais, amigos, grupos, instituições, assim como ao incentivo no uso de uma norma precisa que concorra para a gradual modificação das interferências e, finalmente, para uma proficiência desejada. Provavelmente, serão estas inseparáveis interações e orientações entre a proficiência adquirida e complementada pelos dois contextos que fazem da aquisição de L2 uma área aberta a outras disciplinas, no entanto, adaptável a diversas pesquisas.

Com efeito, neste contexto, tal como conceitualizado, a complementaridade evidencia-se pela fusão dos factores internos e dos factores externos, que se tornam eficazes quando bem articulados em direcção à proficiência que permite produzir e monitorizar discursos (Leiria 2006:117-118). Entendemos esta conjugação de factores, sobretudo os ambientais, e para um adulto, como a forma precisa de

explorar os conhecimentos, pois, a aquisição de uma L2 nunca estará imune de contactos “a vários níveis” (Tabilo 2011:4).

1.3.1. O contexto angolano

Não estando alheio, quer aos conceitos, quer aos factores supra expostos, tanto o aluno, quanto o professor, na aquisição de uma L2, confrontam-se com várias dificuldades, entre as quais se conta a influência de sistemas linguísticos que está na base de outro sistema transitório, de acordo com Selinker (1972), frequentemente identificável na oralidade, com repercussões também ao nível da escrita (Cabral 2005, Eduardo 2016). Ou seja, como consequência do bilinguismo social são reproduzidos, em simultâneo, elementos com características de uma LN e da LP, segundo a interacção.

Nota-se com esta interacção que, na aquisição do português L2, cada área (léxical, sintáctica, morfológica, etc.) possui um significado na construção do sistema linguístico por directa ou indirectamente interferir na proficiência geral dada a complementaridade das mesmas.

Num ambiente multilingue, torna-se perfeitamente compreensível que a presença da LM tenha determinada influência sobre línguas subsequentes — L2, L3, L4, etc. Isso acontece porque a LM torna-se em suporte pelo qual se recorre como forma de validar os dados da nova gramática, visto que se realiza o pensamento com maior fluidez na língua detentora da cultura original (UNESCO 2009). Esta função de intermediação da LM é destacada por aquela instituição como a estratégia para aquisição rápida de proficiência numa L2, cujos efeitos se concretizam nas formas. De modo sequencial, aquela estratégia é assegurada por uma construção de unidades menores até à consolidação de frases, constituindo estas representações importantes evidências para os estágios divergentes/convergentes de variantes ou mesmo variedades, como é o caso da implícita em Angola, quando se olha para a literatura, com destaque para Marques (1983), Carrasco (1988), Mingas (1998),

Inverno (2004), Cabral (2005), Gaspar et al (2012), Flusová (2012), Adriano (2014) e outros, numa clara alusão à aquisição da LP neste espaço:

Nesta literatura, apesar de ainda pobre, quando comparada à moçambicana (Marques 1983), neste pioneirismo, dá-se o início a uma análise crítica de aquisição ao trazer à tona a questão de mudança do português levado para os espaços de comunidades etnolinguísticas bakongu, ambundu, ovimbundu, lunda-cokwe ⁽⁸⁾, etc,. A LP em coabitação com as línguas autóctenes é analisada, aqui, como L2 para a maioria dos falantes, apesar do crescimento de outros falantes de português L1, propiciando com isto o aumento de bilingues passivos. Neste estudo de Marques (1983), destaca-se a aquisição da LP nas classes iniciais por ser determinante na proficiência do aluno, onde as línguas kimbundu, kikongu e umbundu são os recursos explorados pela autora para analisar a interferência, assim como as incidências sobre as estruturas da norma padrão europeia por meio da concordance.

No extremo Sul do país, no âmbito da variação e mudança da LP, Carrasco (1988) procura evidenciar os problemas vivenciados no ambiente escolar, onde as LNs têm larga influência na aquisição da LO, fazendo-o por meio de um contraste com base nas regras gramaticais. A sua contribuição para a normalização do PA faz-se a partir de reflexões com base em textos literários focalizando a fonética, a morfo-sintaxe e o léxico (*ibid*:87-107). Numa visão ampla do ensino no país e na esfera de aquisição de uma L2, defende o recurso a uma estratégia preventiva para evitar os erros na aquisição de estruturas da LP.

Outro desenvolvimento é-nos apresentado por Mingas (2000), através de uma caracterização sobre a aquisição da L2, usando a variante popular e diferenciando-a da LO por intermédio de estruturas morfo-sintáticas. É reconhecida a particularidade do PA como consequência da coabitação da LP com as línguas bantu, demonstrando-a por meio de exemplificações intuitivas, à semelhança de

⁸⁾ Tendo em conta o actual estudo experimental da ortografia sobre as LNs, aqui, faz-se uso, em determinados contextos, como nossa contribuição para reflexão e sua estabilização, de acordo com o material em uso.

Mendes (1983), ao contrário de Inverno (2004) que o faz por meio de um *corpus* semi-oral. A interferência neste estudo é, com efeito, reconhecida como um factor de sobreposição e imposição da única língua de ensino no país, factor que está na base do maior esforço pela maioria dos falantes de LNs na adaptação ao novo ambiente aportuguesado. Realça aspectos lexicais, fonéticos e morfo-sintácticos, observando as interferências flexionais de género e de número, à luz da norma oficial do país. Associada à flexão do número e à do género, a literatura regista as pesquisas de Filusová (2012:28-32), que apresenta desvios do SN à norma oficial, o emprego dos pronomes pessoais, fazendo-o também em relação à posse. Ainda neste diapasão, na parte Nordeste do país, apesar do contexto informal, destaca-se também o trabalho de Inverno (2004), que analisa as interferências resultantes do contacto linguístico entre os falantes de L1 *cokwe* na aquisição da estrutura morfo-sintáctica do SN, cuja reestruturação é já, segundo a autora, uma evidência de um português vernáculo de Angola.

Uma outra abordagem caracterizadora, no contexto formal, é apresentada por Miguel (2003) que enfatiza o uso dos pronomes pessoais restringindo a análise do fenómeno à cidade de Lwanda, mas com um desenvolvimento que reflecte a realidade do país. Neste estudo, com o foco no ensino da LO, a autora recorre a uma metodologia regrativa, habitual no ensino, o que lhe permite dar conta da influência do kimbundu na norma oficial seguida no país, a partir de uma análise comparativa.

Àquele contexto junta-se o estudo de Cabral (2005), com um pendor descritivo. O autor admite a compreensão da variedade angolana a partir de estudos regionalizados, tal como ressalta Marques (1983). No seguimento, analisa o emprego dos complementos preposicionados, contrastando a variedade emergente em Angola e a norma padrão europeia, enquanto norma oficial exigida em todos os contextos formais da vida sócio-administrativa. A partir de desvios na reprodução da LO, por meio de omissões, substituições e inserções de preposições, o autor admite a existência de uma variedade angolana enquanto dá conta do decréscimo de

falantes conservadores da herança colonial por meio da norma europeia, sobretudo pelos hábitos linguísticos dos nativos.

Ainda na perspectiva de desvio à norma, não obstante estar associado ao ensino geral, num outro estudo no contexto formal, Neto (2009:33), relacionando a metodologia na aquisição de L2/LE, reconhece que a “problemática do processo de ensino aprendizagem da LP remonta à colonização portuguesa, à luz da sua política consubstanciada na substituição e aniquilamento de tudo aquilo que fosse valores, normas de identidade cultural do povo angolano”, isso na perspectiva de alienação. Reconhece influência recíproca, quer ao nível da cultura, quer ao nível linguístico. Realça, igualmente, as dificuldades decorrentes da aquisição da LP como consequência de perpetuação de métodos tradicionais herdados que privilegiam a gramática, num ambiente onde as LNs representam a expressão da maioria com o estatuto de L1 e, apesar disso, a LP, que é L2, é marcadamente ensinada com a metodologia de uma L1.

De forma crítica analisa a formação de professores e as competências comunicativas dos alunos de LP no 1º ciclo do ensino secundário. Conclui reconhecendo uma das debilidades por que passa o ensino da LP: a repetição dos conteúdos e de metodologias nos primeiros níveis até o ensino médio, o que suscita falta de interesse e motivação. Como consequência, assinala o insucesso escolar, caracterizado pelo “maior índice de reprovação” nesta disciplina e “em todas as classes a nível nacional” (Neto 2009:112). Não obstante o esforço na formação de professores, reconhece que o país está “muito aquém do satisfatório, tanto em termos qualitativos, quanto quantitativos, dada a grande percentagem da população jovem que tem de ser enquadrada no sistema de ensino” (*idem*:113).

Gaspar et al (2012:86), mostram a imposição secular e o “confronto entre a língua nova e a tribal, entre os hábitos do colono e os do povo” até à assimilação daquela, apesar de não ter anulado completamente as LNs. O ambiente de multilinguismo é justificado pela presença de várias LM e uma única LO, não obstante esta ser confundida e ensinada como LM em todos os subsistemas de ensino. O que os leva

a defender a orientação da aquisição na perspectiva de uma L2, uma vez que este sistema contempla as faces e as necessidades concretas, assim como as pedagógicas dos angolanos.

A falta de acompanhamento das LNs no contacto com o português condiciona o sucesso dos alunos por ausência de atenção, o que submeteria a LP “aos preceitos de uma LNM” (Gaspar et al 2012:88). Isso traria maiores vantagens por se reconhecer a influência das LNs, o que, por sua vez, permitiria também a adopção de metodologia adequada ao ensino da L2, assim como pela formação de professores para mudanças.

Eduardo & Nauege (2010) e Adriano (2014), admitem que, nesta fase, os resultados e os objectivos propostos pelo Ministério da Educação (MED) na aquisição da LP não são animadores, o que propicia o arrastamento de dificuldades desde os primeiros anos, de níveis para níveis e, por conseguinte, a incompatibilidades, sobretudo no ensino superior entre os objectivos gerais de aquisição e os específicos, de acordo com a área de aplicação.

O quadro de dificuldades, na sua transversalidade, confirma-se por meio de um estudo prático aplicado aos alunos do 1º ciclo do ensino secundário e aos do ensino superior que põe em evidência o aumento de fragilidades. Portanto, estabelecendo uma analogia na aquisição da LP em outros quadrantes do país, todos os autores aqui arrolados convergem na adequação do ensino da LP como uma L2, e nunca L1, para o sucesso do processo educativo, como manifestação de uma clara preocupação em responder às inquietações do sistema de ensino.

Assim, no contexto formal, a par do *input*, entendemos ser a análise exemplificativa/contrastiva uma estratégia fundamental na aquisição de L2, porque por meio de confrontações de estruturas (semelhantes e diferentes) admitimos encontrar-se aqui uma maneira de prevenção e de minimização de dificuldades – desvios. Desde logo, a comparação dos sistemas linguísticos ao centralizar a acção didáctica sem pôr de parte a prévia análise, explicação das possíveis causas e a natureza dos desvios

(Rodrigues 2012), joga um papel fundamental por assegurar as aquisições por meio de reflexões num ambiente de interferências estruturais.

Nesta estratégia, é reconhecida a necessidade de o professor de português L2, antes de mais, possuir competências sobre o português L1 para além de assimilar parte dos respectivos elementos culturais, a estrutura da LM/LN, quer os elementos culturais dos alunos no espaço onde vai actuar (Martinho 1996:81). Porquanto, hoje, adquirir uma L2, diga-se, já não se confina às estruturas ou às regras explícitas, mas sim a um elevado *input* (Martins 2009), cada vez mais complexo resultante de um todo sociocultural ao qual se adiciona o tempo de contacto com o suporte material da língua alvo, assim como ao de exposição, reservado pela carga horária, que, geralmente, se apresenta como insuficiente, quando confrontado ao disponibilizado pelo ambiente espontâneo.

Por esta via, a língua alvo estando à disposição do aluno constitui-se em novo *input*, tanto na modalidade oral quanto na escrita, convertendo-se, de igual modo, em barómetro do *output* sob forma de construções ora adequadas, ora desviantes. Por isso, as aulas com ênfase nas tradicionais regras gramaticais, enquanto conteúdo de ensino, por si só, tendem a provocar algum desfasamento da nossa realidade, ao contrário da diversidade de práticas comunicativas, reflexão crítica sobre os vários discursos, no entanto, complementados com a exposição, que, em grande medida, se garante a consolidação da proficiência, se tivermos em conta o contexto.

Justifica-se, porém, que estando a aquisição a decorrer num ambiente, denunciado por carências e dificuldades, a motivação, como já frisamos, seria o primeiro factor a estar presente. Porque na ausência deste elemento e da respectiva articulação psicomotora, os passos subsequentes traduzir-se-iam em dificuldades, uma vez não estarem reunidas condições sócio-económicas exigíveis para o seu equilíbrio.

Por exemplo, a experiência social faz-nos afirmar que o português, nas comunidades com menos efeitos de aculturação (interior de Kwandu Kubangu, Wila, Bengela, Wambu, Lundas, Malanje, etc), é mais um simples instrumento de

comunicação cujo significado se distancia das comunidades com maior efeito de aculturação. Ou seja, em alguns casos, a ausência do grau de consciência sobre o seu efeito imediato na promoção sociocultural, como consequência do distanciamento cultural e do quadro sócio-económico, são muito pouco estimulantes.

Por isso, em nosso entender, ser este cenário estratificador uma das causas que isenta o rigor (antes observado, quer na escola, quer nos lares) na aquisição da LO e no seu uso, isto é, não se submetendo à fidelidade por muitos esperada, cujos efeitos são observáveis ao nível dos grupos etnolinguísticos e dos estratos sociais. Deste modo, independentemente do quadro actual, a aquisição do português L2, quer na vertente da oralidade, quer da escrita, integra-se numa norma, por um lado, já aceite por angolanos como um instrumento necessário, cujo alcance e fixação, sublinhando Zau (2002) e Gaspar et al (2012), se encontra para além da simples aceitação.

Todavia, é o ambiente do dia-a-dia consolidado em experiências que, transferidas para a escola, elevam esta a um espaço de maior consciencialização, com base em correcção, pelo “modo como constrói o seu conhecimento”, “do incentivo [...] transmitido na utilização das suas habilidades e da consciencialização das suas estratégias cognitivas” (Rodrigues 2012:78). Do ponto de vista didáctico são factores relevantes a considerar porque simbolizam parte de um repertório susceptível a reacções diferenciadas, tal como de uma dinâmica que efectivamente condiciona a aquisição do português L2.

Finalmente, sendo a LP o suporte de comunicação oficial, queremos concordar que não há evidências sustentáveis de uma LM, enquanto repertório cultural, para os angolanos, excepto de uma L2, como intermédia (Ançã 2013:474). As nossas viagens pelo interior confirmam, em muitos casos, o seu papel de Língua Franca (LFr), senão mesmo, o de LE para um grupo minoritário. E, longe de ilusões ou emoções, são as constantes traduções de homilias, traduções dos discursos dos governantes em LNs que patenteiam esta posição, se tivermos em linha de

pensamento a eficácia da mensagem. Desde logo, se por um lado o tema passa pelo enquadramento da teoria existente; em contextualizar a aquisição do PL2 na escola; verificar a produção do SN e comparar os dados com os estudos anteriores; apresentar uma reflexão sobre a normalização do PA, com base no aqui exposto a inquietação que paira na sala é: *Que português falar/adquirir no contexto angolano?*

Capítulo II

As línguas faladas em Angola

2.1. Disposição linguística

De forma objectiva, contextualiza-se o ambiente linguístico do país; multilingue, diglósico (ao nível do país) e poliglósico (ao nível das grandes comunidades etnolinguísticas), a partir da distribuição das línguas bantu, designadas também por LNs⁽⁹⁾, e as línguas não bantu. O foco recai sobre as línguas cokwe (nacional/bantu) e português (europeu), por maior contacto e funções sociolinguísticas na região de realização da pesquisa (cf. Inverno 2009, Gaspar et al 2012). Pretendeu-se com isto penetrar e reflectir sobre um espaço 'geo-linguístico', Lunda Norte, onde estudos sobre temáticas ligadas às línguas ainda se apresentam como um grande desafio académico dado o surgimento tardio da rede escolar⁽¹⁰⁾.

2.2. As LNs / bantu

As línguas LNs/bantu, designadas também por Línguas Angolanas de origem Africana (LAA) ou Línguas de Angola (LA), para melhor traduzir as línguas derivadas dos distintos grupos etnolinguísticos bantu e não bantu, são elementos étnico-culturais assentes, inicialmente, no que a literatura designa essencialmente por protobantu. O seu entendimento passa igualmente pelas classificações produzidas (Greenberg 1963, Guthrie 1970, 1967), isto é, tronco afro-asiático, níger-kongo, nilo-sariana e o tronco khoisan. O desenvolvimento de pesquisas permite o estudo das suas línguas com base nas zonas e grupos surgidos daquelas categorizações. Ou seja, por meio dos espaços geográficos delineados e codificados (letra maiúscula), tal como nos exemplos abaixo, em conformidade com as respectivas regiões:

- ✓ Zona H: grupo kikongu (H10), grupo kimbundu (H20)

⁹⁾ Designação escolhida por entendermos que é a que melhor caracteriza a configuração linguística do país, pois está associada aos alicerces etnolinguísticos das suas comunidades enquanto pequenas nações culturais.

¹⁰⁾ Até ao momento da análise destes dados, a província da Lunda Norte contava com 205 escolas de carácter definitivo e 1259 salas de aulas, 200 463 alunos e 4765 professores no subsistema de ensino não universitário. Lê-se no Rescaldo Histórico do Sector da Educação da Direcção Provincial da Educação da Lunda Norte (2009-16, s/p). Segundo a solicitação (anexo 1)

- ✓ **Zona K: grupo cokwe-lucazi (k10), luimbi (k12), ngangela (k12), lwena (k14), mbunda (k15), nyengo (k16), mbwela (k17), nkangala (k18), lozi (k20).**
- ✓ **Zona L: grupo lunda (50)**
- ✓ **Zona R: grupo umbundu (R10), grupo ndonga (R20), grupo herero (R30).**

Esta exemplificação não sendo rigorosa, corresponde à intenção de representar a linhagem e de caracterizar a consciência comunitária e cultural, como o é a condição da LP, hoje, no espaço português ou das línguas neolatinas na Europa. Mas ao constituírem uma coesão bantu partilham traços e estruturas que permitem a intercompreensão, apesar das ramificações. Segundo Petter (2014:349-350), razão do termo ‘bantu’, para dar conta de aproximadamente 600 línguas de mais de 240 mil falantes, desde os montes de camarões (ao sul da Nigéria), junto à costa atlântica, até à foz do rio Tana (Quênia) integrando os territórios de **Angola**, Comores, África do Sul, Zâmbia, Zimbabwe, Moçambique, Namíbia, Burundi, Congo, Gabão, Guiné-Equatorial, Lesoto, Malauí, Quênia, Ruanda, RDC, Eswatini (Suazilândia), Tânzania, Uganda. A maioria das línguas aqui faladas caracterizam-se por tonalidades, “duas alturas tonais distintivas” (*op.cit.*), sinalizadas por meio de grafemas geminados ou por meio de acentos “[’]” revelando “tom alto” e “[ˊ]” tom baixo”, segundo a autora, equivalentes a mudança na voz para diferenciar os termos.

As línguas faladas em Angola ⁽¹¹⁾ constituem entidades abstractas que ao longo da história acompanharam a organização territorial (1.246.700 km²), sociopolítica, a defesa da identidade e dos valores dos povos angolanos, o que explica as reorganizações políticas que constituíram o actual mosaico étnico-cultural, e nele, sobressair línguas com relevância política, em relação aos dialectos ⁽¹²⁾.

¹¹⁾ É o segundo maior país de falantes da LP. Possui 18 províncias, 162 municípios, 559 comunas, 2.352 bairros em áreas urbanas e 25.289 aldeias, segundo o Censo de 2014.

¹²⁾ “Características” que uma língua assume “regionalmente” ou variedade regional da língua, não importando o seu maior ou menor distanciamento com referência à língua padrão, segundo Cunha e Cintra, 1984, pp 4-5.

São as migrações seculares (XVI-XIX), a partir do Reino do Kongu e do Império Lunda – maiores concentrações, dispersões de grupos étnicos e mais próximas da actual configuração etnolinguística de Angola –, que entendemos serem, de acordo com a literatura⁽¹³⁾, as origens mais próximas das actuais comunidades bantu e gerações, em particular, no Norte (Zau 2000), Leste e no Centro Sul (Capello & Ivens 1881:68-93). Num outro extremo, região sul (Santos 2010), destacam-se as comunidades nyaneka, ovambo e ngangela. Nesta região, incluindo Sudoeste, não obstante o predomínio das línguas nyaneka e oshykwanyama, com extensão para os países vizinhos, Namíbia e África do Sul. Predominam, também, em número bastante reduzido, os khoisan que no estado embrionário não fazem parte dos grupos e línguas bantu (Souza 2012), localizados nas províncias do Namibe, Wila, Kunene e Kwandu Kubangu.

Quando se analisa Greenberg (1963), Guthrie (1967) e Ngunga (2004), conclui-se que é a dispersão das principais comunidades, que está na base da actual diversidade de línguas, processo que obriga o pesquisador a uma prévia reconstituição, tendo em vista a área de actuação, à semelhança das categorizações supra referenciadas.



Fig.1: Principais espaços geográficos das LNs

Fonte: Instituto de Geodesia e Cartografia de Angola 2002 ⁽¹⁴⁾

¹³⁾ Por exemplo, havia vários estados importantes nos territórios vizinhos da bacia do Kongu e Davidson (1976/77:73) aponta o contacto com estes, a partir de 1482, século XVIII, cujo interior apresentava poderosos estados tribais dos Kubas, Lundas e Lubas, para além do kongu no ocidente.

¹⁴⁾ Disponível em: <https://www.google.pt/search?q=carte+ethnolinguistique+de+angola+2002&>

De maneira geral, são estes instrumentos naturais que, graças à identidade, autenticidade e à postura das suas comunidades tradicionais, resistem ao processo de assimilação imposto pela LO, com o ímpeto da modernidade e da globalização. Apesar disso, nota-se que é ainda insuficiente para assimilar, de todo, os sistemas linguísticos bantu, mesmo limitados à oralidade, na maioria dos seus usos. Enquanto organismos vivos, nota-se que a inteligibilidade entre essas línguas resulta da partilha de estruturas lexicais, morfo-sintáticas, semânticas e, em alguns casos, fonéticas, não obstante os actuais limites geográficos/administrativos. Contudo, com a expansão e com a interacção das línguas, o efeito é sentido pelas constantes e recíprocas interferências, nas distintas regiões, com reflexos na maioria dos contextos escolares. Daí, ser, fundamentalmente, a interacção espontânea (contacto) a justificar a presença de falantes bilingues e, em outros casos, plurilingues, como destacamos com a língua cokwe.

2.2.1. A língua cokwe no ensino

Avaliando o quadro linguístico e as suas implicações no ensino, no âmbito das suas responsabilidades sociais, o governo com uma intervenção tardia ⁽¹⁵⁾ reactivou a implementação de políticas tendentes a valorização das LNs uma vez que todas as línguas são passíveis de didactização, tal como se reconhece ao nível da Declaração dos Direitos Universais Linguísticos de 1996 no seu artigo 41(nosso destaque):

[...] as comunidades linguísticas têm direito a usar a sua língua e a mantê-la e promovê-la em todas as formas de expressão [...].

client=opera&hs=pjS&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=wgCdYkhOlNaAWM%253A%252CtMMdObWd7hPzdM%252C_&usg.

¹⁵⁾ A razão está no facto de haver uma tendência para relegar o ensino das LNs para o segundo plano, não obstante a aprovação da resolução nº3/87 e outras disposições. A visão é partilhada por alguns professores consultados nas cidades de Lubangu, Lwanda, Lundas e Malanje, assim como pela constatação social, através dos meios de comunicação social. Estes indicam o uso preferencial do português pela nova geração, sobretudo nos meios urbanos.

É com base neste conjunto de direitos que se descortina a intenção, por meio da Constituição da República de Angola de 2010, segundo o artigo 21º, alínea n), ao integrar as LNs no ensino, como o caminho a seguir⁽¹⁶⁾. Esta intenção é reforçada ao nível do PNFAQ (2012:12/207) em que a cultura é destaca para a “promoção do acesso ao ensino e ao uso das línguas nacionais de Angola em todos os domínios, [...]”, em oposição à sua aparente inutilidade. Apesar de ser uma declaração de vontade, os seus efeitos, desde a concretização ao apoio material, nesta fase, parecem-nos estar longe de um verdadeiro resgate axiológico, quando são passadas mais de duas décadas, não obstante a redefinição, numa primeira fase, de regiões para a *experimentação* e para a *implementação*⁽¹⁷⁾ tendo em atenção as suas especificidades (principais grupos etnolinguísticos) e, posteriormente, extensão nacional:

Línguas	Regiões de difusão	Comunidades/províncias
Fyote	Norte	Kabinda
Kikongu	Noroeste, Norte	Zaire, Wije
Kimbundu	Centro Norte	Lwanda, Bengu, Kwanza Norte e Malanje
Cokwe	Nordeste, Leste	Lunda Norte, Lunda Sul, Muxiku
Umbundu	Centro Sul	Kwanza Sul, Bengela, Wambo e Vye
Oshykwanyama	Sul	Wila, Namibe e Kunene
Nganguela	Sudeste	Kwandu Kubangu

Tabela 1: Expansão das LNs

¹⁶⁾ Segundo o Diário da República, série nº 41, artigo I, resolução nº 3/87, são aprovados a título experimental os alfabetos das línguas «kikongu», «kimbundu», «cokwe», «umbundu», «mbunda», e «oxikwanyama» (INIDE 2003, 2011) e as respectivas regras de transcrição.

¹⁷⁾ De acordo com o documento 292/GDG do INIDE/2015, o Projecto: Estratégia de Inserção das LNs no Ensino Primário, na Fase de *Experimentação*. Com a inserção de uma específica LN o plano de estudo é ampliado para onze disciplinas. Contudo, na referida fase ocorreu a entrega do material didáctico da 1ª classe a dezassete províncias, excepto a de Kabinda, e a formação dos respectivos formadores provinciais. Já na Fase de *Implementação* as regiões estão identificadas em: as que *experimentaram*, as de *início de consolidação*, as *com atraso no arranque do processo* e aquelas que **não puderam concretizar a implementação**, como é o caso da **Lunda Norte**.

Mas, olhando para o residual uso formal das LNs, quer na modalidade oral, quer na escrita, verifica-se que o facto de não se revestir de semelhantes prerrogativas em relação às da LP confina-se significativamente ao uso familiar, religioso e com espaços pouco satisfatórios na comunicação social (rádio e televisão). É sem dúvidas uma revelação de limitações, pese embora surgirem algumas iniciativas no que concerne à literatura; gramáticas, pesquisas e diversos textos nas principais línguas, quando comparadas com o campo de envolvimento da língua europeia.

Voltando ao parágrafo anterior, o esforço agora reassumido pelo MED, passados seis anos desde a experimentação até à consolidação (2010-2016), entendemos que continua e continuará a ser insignificante, caso não se imprima rigor, responsabilidade/responsabilização e motivação política para a concretização do projecto. Neste entretanto, depreende-se que é o uso da oralidade que desempenha funções equivalentes às de outras línguas como o inglês, português, etc., salvaguardando os estatutos de línguas de comunicação, línguas de identidade e de socialização em cada região. Segundo Nzau, Venâncio e Sardinha (2013:88), justifica-se com o facto de cada comunidade estar presa a ela e ao mesmo tempo corresponder a “um conjunto de traços de identidade a que qualquer vida humana fica vinculada”, pois a “identidade de cada língua é só uma, insubstituível” (*Idem*).

O facto de a LN *cokwe* ser já objecto de leccionação desde 2004 na ESPLN, é um aspecto a realçar, enquanto criatividade de uma comunidade ligada à “alma” dos povos *tucokwe*, tal como o português aos que se constituíram em portugueses. Por isso, à semelhança de uma outra língua, o *cokwe* simboliza elementos como a vida, dança, religião, escultura, em pouca ou larga escala, elementos tecnológicos, como identificadores de um todo cultural. Estas entidades socioculturais constituem factores diferenciadores, quando mal partilhados e de aceitação quando aproximam indivíduos, grupos ou comunidades. Daí o processo de forçosa aculturação dos angolanos, acompanhada de discriminação, ter sido um mal com efeitos positivos por ter afastado a profunda aculturação, segundo a literatura.

Diga-se, a limitação foi um factor importante na conservação do potencial cultural por retardar a expansão da europeização. Porque quando se olha para o contacto e para as consequências da secular submissão, ao contrário de partilha, as marcas negativas são indeléveis, patenteandas em várias áreas da vida; a agressividade psicocultural, ainda com reflexos, em especial no ensino, ao representar um elemento inibidor no uso das LNs, fundamentalmente, em situações formais. Ou seja, vergonhosa e humilhantemente, o ensino das LNs, por aqueles efeitos é quase nulo no seu espaço étnico-cultural.

Contudo, tendo em atenção a outra face do contacto, no ensino e na investigação científica, o 'convívio linguístico' continua a servir, não só de ponte, como também de impulsionador no que tange a exploração das LNs, como se vislumbra no retomado esforço para o ensino bilingue nas classes iniciais, tal como defendido por Martinho (1996) e Zau (2002). Com isso, transcorridos cinco séculos, independentemente das motivações subjacentes à sua aceitação, a LP é a única LO do país ao contrário de países como África do Sul onde a independência não se limitou à componente política, mas à preservação e à reafirmação da identidade cultural, exteriorizada também por meio de LOs. No entanto, o quadro linguístico tendo ressentido o efeito da excessiva submissão aliada à ausência de uma forte criatividade, tende, ao que os esforços indicam, a acomodar-se com o 'mono-oficialismo' da LP, pese embora a tímida integração das LNs na política linguística.

Assim, aqueles passos, à luz do actual protagonismo da LP, apresentam-se ainda como desfavoráveis para os defensores de identidades tradicionais uma vez que por esta vontade imperfeita não se representa condignamente a alma 'do eleitorado', tão pouco a valorização das LNs ao nível dos subsistemas de ensino e educação, como observa Marques (1983), todo o projecto sobre a questão linguística, neste país, deve ser orientado numa perspectiva de plurilinguismo nacional, pluri/bilinguismo individual, como sendo a base para qualquer promoção das línguas e, sobretudo, para o ensino eficaz da LP.

No entanto, esta defesa tende à convergência ao nível dos académicos, como na análise de Quino (2005:23), havendo desde logo a consonância de que:

A questão da valorização da LAA ⁽¹⁸⁾ é política, por se notar a falta de uma legislação linguística precisa, que atribua às LAA um estatuto que permita ampliar o seu campo existencial e de realização em termos de situações de comunicação.

Em jeito de um despertar da sociedade, como alguns académicos e meios de comunicação social têm vindo a confirmar, é ao governo a quem recai a obrigação última de anular a distância entre as línguas em contacto no espaço formal, à semelhança do crioulo cabo-verdiano (Pereira, Arim & Carvalho 2008), incentivando a massificação das LNs. Olhando para o tradicionalismo, assim como para a importância contemporânea, de acordo com a demanda social e académica, exige-se a todos os níveis um pragmatismo, sob o risco desta omissão, a médio e longo prazos, as LNs serem catalogadas como mortas ou em extinção, como é tendência contemporânea em regiões africanas (Mané 2007:245):

Hoje em dia, acredita-se que os crioulos do Golfo da Guiné são mais usados pelos mais velhos. Quanto aos jovens, eles preferem se comunicar em português, língua oficial do país. [...] os crioulos são usados em casos raríssimos a ponto de afirmar que são línguas em extinção devido à supremacia do português sobre as línguas crioulas.

Rumo semelhante é seguido em Moçambique, segundo Cossa (2007:44) onde “há mais falantes do português na faixa etária dos 15-24 (aproximadamente 45%), seguida pela faixa de 7-14 (aproximadamente 30%) e pela dos 25-39 (aproximadamente 30%)”. E como se pode deduzir, ficando a outra faixa etária ‘com poucas ambições linguísticas com a LP’ a cuidar da reserva cultural e identitária,

¹⁸⁾ Embora esta designação apresente uma tendência a suavizar o distanciamento entre a LP e as LNs, e incorporar aquela no conjunto das LNs, aqui, restringimos o conceito às línguas bantu independentemente da extensão territorial que aquela privilegia. Entendemos, pois, que é no âmbito da intimidade étnica onde com maior acuidade se tem concretizado entre a maioria dos angolanos, ao contrário da fragilidade do papel nacionalizante que se pretende atribuir à língua de cultura europeia. (nosso destaque).

situação que John-And (2011:39) justifica também com o “facto de o uso do português na vida quotidiana em Maputo estar a aumentar à custa das línguas bantu [...] onde o [...] input do PP através dos média é também maior entre os falantes mais jovens”.

Em Angola, não fugindo à regra, a condição das LNs não é oposta nesta secundarização, isto é, “sem grande importância prática para os jovens das grandes cidades que as consideram como as línguas dos avós [...]” (Ima Panzo 2013:50), quando na verdade a condição multilingue do país é um factor de evasão das LNs e, com isto, determinante para a coexistência dos sistemas em cada região do país.

Não obstante, comparando-o aos países da região, como Moçambique ⁽¹⁹⁾, que já tem implementado o ensino bilingue em todas as províncias, com destaque para a zona rural (Cossa 2007), assim como da África do Sul, que as tem consagradas como LO, para a realidade angolana, é ao nível do ensino bilingue que o Projecto Estratégia de Inserção das LNs (PEILN) é visto como uma confirmação de integração das LNs enquanto suporte na aquisição de conhecimentos. Por isso, numa plena institucionalização, corroboramos ser, desde já, independentemente dos níveis de escolarização, o protótipo que melhor traduz a realidade do ensino.

Ao nível da Lunda Norte, a implementação do ensino bilingue, no ensino primário, é ainda caracterizada por um atraso, quando comparada com os passos já alcançados em outras latitudes do país, como são os casos de Lunda Sul e do Lubangu. Este descompasso, pelo que nos parece, é acentuado pela falta de atitude positiva e criativa dos responsáveis encarregues pela implementação de políticas, esbarrando-se na ausência de condições financeiras, como constataram Nhampoca (2015: 94) e humanas (professores especializados para o seu ensino), o que de certo modo questiona o real carácter científico e social da ESPLN em relação aos outros subsistemas de ensino na região.

¹⁹⁾ Possui 23 LNs integradas no sistema de ensino, sobretudo no meio rural, desde 1993. Neste processo, a maior parte das crianças adquire a LP com a escolarização, segundo o jornal DW, em: <http://www.dw.com/pt-002/l%C3%ADnguas-nacionais-s%C3%A3o-receita-de-sucesso-nas-escolas-mo%C3%A7ambicanas/a-43452537>. Obs: Dado assessorio de carácter informativo.

Deste modo, o PEILN, mais do que uma simples proposta orientadora, encerra um desafio para a sociedade lunda-cokwe onde a comunidade (universitária, académica, homens de arte, etc.) é posta à prova quanto à competência no que diz respeito à pesquisa das línguas locais, em particular o cokwe. Apesar da aprovação do vigente alfabeto /a, c, e, f, h, i, j, k, l, m, mb, n, nd, ng, o, p, s, t, u, v, w, x, y, z/ a dissonância ‘carnaval de grafias’ (Santos 1962, Martins 1990, Barbosa 2011) em relação à sua uniformização, ainda constitui, mesmo ao nível da imprensa, um assunto da actualidade nas lides politico-linguísticas e educativas do país, tendo em vista a harmonização.

Efectivamente, é na sua escolarização ⁽²⁰⁾, não obstante a iniciativas isoladas ao nível do Magistério Primário do Chitato e a sua presença no currículo do ensino superior (ESPLN), que se exceptua o esforço como encorajador, não obstante a falta de coerência, quer de políticas (de acordo com os documentos a que tivemos acesso), quer de conteúdos que satisfaçam as novas exigências formativas (ligação curricular lógica entre os níveis), o que, desde já, julgamos ser uma ocasião para o PAT(Aprendizagem Para Todos) integrar no projecto em curso.

Atendendo ao desnível verificado nos perfis dos alunos afectos ao curso de Ensino de Línguas, em particular, na cadeira de LN, por um lado, e, por outro, a falta da esperada conexão entre esta e a LP, é espectável uma revisão curricular que encaminhe para uma sequencialização. Ou seja, a política de ensino bilingue fosse objecto de consolidação e de ampliação (análise de estruturas mais complexas e contrastivas de LNs com as do português) ao nível do ensino superior, o que na realidade se opõe pelo facto de, quer os elementos ligados à coordenação do ensino da LN cokwe ao nível do Ensino Primário, quer o asseguramento do ensino da LN na ESPLN não estarem ainda sincronizados nesta ingente tarefa.

Analisando as razões, pouco convincentes, subjacentes à falta de implementação do PEILN no ensino primário, concluimos ser a ESPLN a instituição a qual se deve esperar uma permanente resposta formativa de professores e a infusão de vocação

²⁰⁾ Na ESPLN ocorre desde 2004 ao passo que no Magistério Primário é a mais recente (2016).

pelas LNs, isto é, iniciando pelo corpo docente ao qual se impõe a actualização qualitativa e quantitativa. Porque a limitação académica e profissional não permite dar conta de lacunas, desde a falta de motivação dos alunos ao contributo deficitário no que diz respeito ao enriquecimento de programas, assim como à inovação dos *curricula* ao nível dos conselhos departamentais/científicos. Desde já, é um desafio que exige a presença de professor de LN, munidos de ferramentas de linguística bantu, tendo em vista a articulação e o enriquecimento dos seus conteúdos.

Por essa via, imbuídos da visão expressa no relatório da UNESCO (2009), julgamos que a estratégica no ensino pode assentar na libertação de preconceitos linguísticos, tornando-se o meio de compreensão da igualdade natural e funcional entre si, levando, com isto, o aluno a sentir-se livre em utilizar a LN, enquanto identidade humana e cultural em situações comunicativas, assim como o respeito por aqueles que o fazem por uma diversidade na globalização.

2.2.2. Tendência para a normalização das LNs

Este tópico sendo um prolongamento da abordagem acima, a contínua expansão e sobreposição da LP, hoje, coloca-nos a seguinte reflexão: *que vantagem tem uma LN para a nova e para as futuras gerações?* quando se olha para a actual africanidade e para a razão das lutas pelas independências.

Reporta a UNESCO ⁽²¹⁾, “uma língua desaparece a cada duas semanas ameaçando de extinção mais de metade das 6.700 línguas faladas em todo mundo” por falta de presença na vida administrativa, na escolarização e nos meios de difusão social. Constituindo uma preocupação e por intermédio de uma planificação linguística, os governos africanos são desafiados a elevar os seus instrumentos naturais ao estatuto de LO num bilinguismo ou multilinguismo. É nesta perspectiva que se nota a assumpção de responsabilidades por estes governos, tal como se verifica nos países lusófonos, como é o caso de Angola. No entanto, tendo em atenção a

²¹⁾ In *Jornal de Angola*, 24/2/08.

aquisição de conhecimentos, via escolarização primária ⁽²²⁾, a oficialização de uma determinada língua passa por disciplinar o seu uso “normalizar”, assim como pela instrumentalização. No nosso contexto, a normalização implica, não só o “desaportuguesamento” onde é necessário (Ntongo s/d:101), mas, inicialmente, a escolha de uma variedade, de acordo com Estrela e Pinto-Correia (s/d), e, em harmonia com Pereira, Arim & Carvalho (2008:22) que sirva:

[...] de norma e a instrumentalização passa pela criação de meios de fixação e difusão dessa variedade. Assim é necessário que a língua seja dotada de uma ortografia, que seja descrita numa gramática, que haja dicionários que fixem a forma das palavras e definam o seu valor semântico, etc. É também indispensável que se criem condições para o seu ensino e uso literário e que se promova a sua divulgação nos meios de comunicação de massas.

Numa marcha contra o tempo em relação à implementação de políticas e à harmonização das variedades, o ensino de base apresenta-se como o de maior flexibilidade para a produção científica angolana por ser o espaço onde se pode iniciar tendo em linha de conta parte dos recursos locais. Esta projecção, ao nível de resultados, parece-nos ser a ideal, experimentalmente, para a educação autónoma, democrática e inclusiva (línguas locais), pois segundo a consciência actual impõe-se a implementação das LN em todos os níveis de instrução, segundo Tavani (1976:85),

[...] de modo que a personalidade africana possa afirmar-se e desenvolver-se a partir das escolas elementares até à universidade. Deste modo evitaremos a formação de quadros excluídos das realidades nacionais e das massas populares, [...].

Dada a responsabilidade, recaiu aos Ministérios de Administração do Território (MAT) e ao da Educação a condução do estudo das principais LNs cuja tarefa se centralizou na identificação dos sons e na harmonização da ortografia. Desta conjugação, como já salientado, realça-se a elaboração e a aprovação do alfabeto em experimentação (nas principais línguas) e da respectiva ortografia, resumindo-

²²⁾ De acordo com os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, aprovados em 2000 pelas Nações Unidas.

se numa estratégia para a leitura, escrita e para habilidades psicossociais de expressar o mundo. Isto é, o meio pelo qual se torna possível as práticas sociais nestas línguas, do ponto de vista de leitura e escrita, de acordo com Street 1984 em Street e Lefstein (2007:43) “as a means of focusing upon ‘the social practices and conceptions of reading and writing’.

Não sendo uma exclusividade governamental, a educação e o ensino, em relação às suas práticas, é com incidência na exigência ao nível das instituições que se pode observar o almejado, com base naqueles autores, enquanto padrão e um factor de desenvolvimento de necessidades socioculturais cujos resultados, evidentemente, se sobrepõem aos linguísticos. Dito de outro modo, para a nossa realidade não basta a normalização, impõe-se maior instrumentalização o que remete este desafio à conjugação de mais esforços.

Por esta razão, enfatizamos aqui os passos anteriores, dados pelo Instituto de Línguas Nacionais de Angola (ILNA) na elaboração da obra ‘Histórico sobre a Criação dos Alfabetos em Línguas Nacionais 1980’ e da outra que, segundo o jornal *Lusofonia*, não tendo sido objecto de publicação, ‘Esboço’ (1985). Esses passos constituíram-se numa tentativa de harmonização do então uso exclusivo das LNs pelas igrejas.

Sequencialmente, é graças à parceria entre o ILNA e o Centro de Estudos Avançados para a Sociedade Africana (EASA, em inglês), com a publicação da obra “Harmonização Ortográfica das Línguas Nacionais” que saldou em revisão e na actualização das regras de transcrição da ortografia, transformando-o num instrumento prático, económico para a leitura e para a produção de textos nas línguas cokwe, kikongu, kimbundu, ngangela, olunyaneka, oshikwanyama, umbundu, com traduções em português. Com este passo, tal como em Moçambique, em Angola, ao nível de instituições, *a experimentação, implementação e a consolidação* são os critérios adoptados para a concretização do bilinguismo, em especial, no ensino primário, 1ª a 6ª classes, a partir de escolas piloto.

É deste recomeço que se vislumbra o prolongamento da política linguística com a elaboração do actual material didáctico para a fase inicial: livro do aluno, manual de orientação do professor, cartazes de conversação, livro de leitura, cartazes de sons fonéticos, formulador de frases e base de apoio para frases do aluno, cartões com

as palavras da frase-chave (para ilustrar a divisão da frase em palavras) e tiras de papel ou cartão com as frases-chave, incluindo um guião simplificado para o curso Inovação do Ensino da Leitura (IEL), como um instrumento metodológico (auxiliar) para o professor, sendo extensivos a todas as LNs e objecto de traduções.

Embora de forma embrionária, a materialização deste projecto acolhe sugestões e alterações curriculares; o plano de estudo de formação de professores, neste nível, já integra a disciplina de LN e a de metodologia que assegura a administração daquela e, com isto, o alargamento da grelha curricular para onze disciplinas. Assim, responde à perspectiva articulatória de conteúdos que permita a fluidez de experiências adquiridas e transferíveis por meio das LNs para a L2 e vice - versa, como espelha o plano em experimentação:

Nº	Disciplinas Classes	Horário Semanal					
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
1	Língua Nacional	5	5	5	5	3	3
2	Língua Portuguesa	4	4	4	4	5	5
3	Matemática	7	7	7	7	6	6
4	Estudo do Meio	3	3	3	3		
5	Ciências da Natureza					4	4
6	História					2	2
7	Geografia					2	2
8	Educação Moral e Cívica					2	2
9	Educação Manual Plástica	2	2	2	2	2	2
10	Educação Musical	1	1	1	1	1	1
11	Educação Física	2	2	2	2	2	2
	Total 11	24	24	24	24	29	29

Tabela 2: Plano de estudo do ensino primário (actualizado).

Fonte: INIDE

Vê-se nesta projecção que a diferença de carga horária nas classes iniciais (1ª a 4ª) é uma estratégia de aumento da literacia na LN, sendo a da língua veicular compensada na 5ª e 6ª classes. Esta redistribuição, em nada reduz o peso da LO,

tabela 2., pois é uma estratégia que se consubstancia na aquisição de competências e na consolidação de habilidades básicas em LNs, num primeiro momento, com recurso a outras áreas do saber. Deste jeito, e de acordo com a política curricular do INIDE, à LP reserva-se 4 horas semanais, estando a oralidade com pendor nas classes iniciais, em oposição à escrita, com o aprofundamento reservado para a 3ª classe. Já na 5ª e 6ª classes a redistribuição garante a consolidação e a ampliação de competências gerais, tendo como referência as classes subsequentes, com o suporte da LN na base da realidade cultural oferecida pelo contexto e de um conhecimento equilibrado (Zau 2000, Gonçalves1996).

Dados os benefícios de inserção dos alunos neste ambiente de desenvolvimento de competências e, sobretudo, com sentido de pertença cultural, é aqui onde a LP, como veículo na investigação científica, quando possível, deve servir de suporte ao *cokwe* na aquisição de um estatuto semelhante ao do português (Mingas 2000:54), que, acreditamos ser por esta via, a língua *cokwe* pode gradualmente servir de alavanca à L2 e a outras áreas curriculares. Daqui a razão de pesquisadores, especialistas, professores e colaboradores sociais de modo que os programas de português L2 a serem elaborados correspondam ao multiculturalismo, onde a LN desempenhe o papel de desembaraçador e de integração psicossocial.

A par daquela observação, no ensino superior (ESPLN), percebe-se que, apesar do recurso às LNs por intermédio da disciplina de linguística bantu, a ponte entre os objectivos curriculares e o seu uso, ainda se revela desarticulada com o actual projecto, quando analisado à luz dos objectivos gerais, pelo facto de o seu ensino não ter sido antecedido de conhecimentos básicos ou elementares. Apesar disso, a normalização das LNs no ensino afigura-se “significativo, equitativo e inclusivo permitindo a construção da tolerância em relação às outras culturas e grupos linguísticos e torná-los em instrumentos ao serviço da ciência [...]” (Garcia 2010:6).

Na essência, é este espírito de tolerância que deveria nortear a condução do processo de ensino onde os alunos transportam, à partida, insuficiências em relação às competências linguísticas indispensáveis à aquisição de outros saberes. Assim,

entendemos que não obstante ter havido uma formação inicial de professores para o arranque daquele projecto, dada a dimensão do país, seria objecto de continuidade, quer ao nível nacional, quer provincial de modo que, estes, existindo em número considerável em cada área de implementação, possam fazer o devido acompanhamento junto dos diferentes colaboradores sociais tendo em mira, como tenciona o PAT, o ciclo de actualizações em conformidade com as práticas socioculturais. Desde logo, o contexto de implementação é preponderante, pois, as críticas ao actual sistema de ensino são patentes, sobretudo no ensino primário, no que toca à monodocência e com consequências noutros subsistemas de ensino. Pois, o recente reconhecimento pela ministra da educação ⁽²³⁾, do que politicamente era certo e tecnicamente deficitário, é um passo em direcção a alterações do quadro contrastante com as pretensões socioculturais, não obstante a modernização e a globalização.

2.3. A LP no contexto actual

A par do inglês e do espanhol, a LP é uma das línguas de maior expressividade planetária servindo de um dos instrumentos de comunicação ao nível de comunidades identificadas em organizações ⁽²⁴⁾, o que traduz a sua expansão, e, por conseguinte, o pluricentrismo.

Actualmente, em Angola, é reconhecida e analisada sob dois prismas: adopção-obediência-submissão à herança político-linguística (por meio de instituições administrativas), por um lado, e, por outro, com alguma apreensão/distanciamento por falantes conservadores do património ancestral bantu. Assim, o período pós-independência constituindo-se numa linha divisória das duas dimensões históricas, o estudo e a compreensão do seu estágio obrigam, ainda que de maneira referencial, a um breve recuo ao tempo de contacto inicial com outras comunidades,

²³⁾ Em http://guardiao-ao.com/index.php/2018/10/17/ministra-admite-que-mono-docencia-no-ensino-primario-foi-um-erro/?fbclid=IwAR3G8L4wcneai-RkIGXvL6u4rpgMaCCnu97ka_FzYMLH1gEYX-8Tj

²⁴⁾ UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), Organização de Unidade Africana (OUA), União Europeia (UE), MERCOSUL, etc. Vide também: <http://www.cplp.org/> (22.06.17)

pois a sua rigorosa “imposição” como “língua de assimilação” (Gonçalves 1990:159) e respectiva aceitação pelos novos falantes, já com prévia organização cultural e governamental, nos séculos XIII – XIX, vincula-se ao novo convívio. Por esta razão, como conquista e implantação nos séculos XV/XVI – XXI continua a sua hegemonia, transcorridos quatro décadas de ‘independência’, onde o contexto formal evidencia uma excessiva dependência como a única referência normativa, tal como o é em Moçambique (Gonçalves 1996:17). Não obstante, com um estágio mais liberal no ambiente informal, é caracterizada por acentuadas assimetrias regionais, constituindo-se numa língua estranha, em alguns casos (comunas e aldeias), à semelhança da inglesa, francesa ou mesmo de uma africana distanciada das ramificações mais próximas.

Parece-nos com isto que, o facto de uma L2, LO ou LE ser adquirida após a L1, sobretudo, com proficiências qualificadas em contextos formais, mereça atenção de modo que a competência comunicativa, segundo Lopes (2002) ⁽²⁵⁾, seja a exigência principal na sua aquisição formal. Embora tenhamos recorrido à visão de Ima-Panzo (2013:54) para rejeitar o estatuto de LE neste espaço (Eduardo 2016:8), hoje, diante de um quadro palmilhado, podemos confirmar o cumprimento de todas as funções neste país: LE, LM, L2, LV, Língua Franca (LFr.) e as habituais de LO. Sem dúvida, é em todas estas compenetradas manifestações que o governo deveria massificá-la nas comunidades, sobretudo, nas (quase) inacessíveis, à semelhança dos processos de reposição e extensão da administração do estado, efectivando-a⁽²⁶⁾, em muitos casos, por intermédio do estatuto de LE, com recurso às traduções.

Nota-se, porém, que é no ambiente de diglossia que se justificam as situações de uso como LFr., 'favorecendo' a inter-compreensão, à semelhança de uma LO, como

²⁵⁾ Armando Jorge Lopes referenciado numa comunicação com o tema "O Português como língua segunda em África: problemática de planificação e política linguística". Departamento de linguística e Literatura, Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane (s/d). *in* Uma Política para o Português/Edições Colibri, 2002, pp.15-31.

²⁶⁾ Experiências vivenciadas pelo autor em algumas localidades do interior dos municípios de Kanguandala/Malanje (2003), Humpata, Xibia, Kalukembe/Wila (2009), interior de Waku Kungu/Kwanza Sul (2009), Xinge, Luó /Lunda Norte (2014), Mwana Cimbundju/Lunda-Sul, etc., em actividades jornalísticas e passeios.

o é o inglês em relação à globalização dos continentes. Apesar da sua rápida difusão no período da guerra civil, — facto que acompanhamos no período pós 1992, nos arredores da cidade, nos centros de reabilitação nutricional dos Médicos Sem Fronteiras, assim como na construção de estruturas de apoio à população, pela ONG Oxfam, em vários pontos de Malanje, — constatámos que, longe de representar uma herança étnico-cultural, a LP, independentemente do dinamismo, não reúne ‘ingredientes’ à altura de uma LN dos angolanos por carecer de ‘alma’ hereditariedade da maioria que a fala, pese embora constituir a L1 de uma nova geração.

É nesta falta e deficiente aceitação que o sistema se distancia do original, ao se caracterizar por empréstimos, interferências em todo o seu sistema linguístico catalogado por ‘português vernaculizado’ (Fernando & Ntongo 2002), ‘português de Angola ou angolano’ (Mingas 1998) e ‘angolar’ (Eduardo 2016), cujo estádio de oscilação se sobrepõe à variedade europeia.

Esta alteração, nada mais convincente do que uma variedade implícita identificadora, distanciada da exigência e da pressão do PE ao reduzir “à força” e “o peso dos costumes” bantu nas cidades (Coelho 1999:44). Com isto, é assumida e reconhecida como uma hibridação do contexto, espelhando a forma real e natural de estar da LP, sob pena de ser rejeitada como parte histórico-cultural dos angolanos. No entanto, é nesta intimidade, abrindo aqui parênteses, que se reforça também a aceitação das outras variedades africanas, como partes de um instrumento de identificação geopolítica. De contrário, as referências aos PALOP, lusofonia e outros rótulos políticos seriam insignificantes, porque concordando com Maciel (1992:62) “não é pelo facto de se chamar aos africanos de lusófonos que eles vão sentir-se como tal [...]”, mas sim, por “[...] uma certa familiaridade [...]”.

Naturalmente, distante desta assumpção familiar e urbanista, ainda vigora, com realce para o meio rural (interior do país), a consciência de que a real identidade cultural, independentemente do hibridismo desenvolvido neste território, é um património a defender pela clarividência do insubstituível papel da LM na

socialização (Nzau, Venâncio & Sardinda 2013:88),— primária—, por melhor se traduzirem as experiências nesta língua. Apesar disto, o sistema linguístico da LPA ao reflectir já uma norma implícita ultrapassa a réplica europeia, convertendo-se em uma exigência local pelo facto dela nunca ser invariável em todos os espaços, mesmo em Portugal, e em todos os estágios da sua história.

Parece-nos ser esta exigência que ajuda a minimizar o ‘erro’ histórico-político-linguístico aportando-se no actual estatuto de LFr, o PA, dentro das correntes adaptações e necessidades comunicativas. Porque, tal como referimos, foi e é com base nesta aceitação que o governo se viu obrigado a reformular os sistemas de ensino e de educação (em 1977 e em 2001), após vários diagnósticos, tendo alcançado um novo quadro cujos princípios fundamentais passam pela formação global e harmoniosa da personalidade, ancorados na vigente Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei nº 17/16). Porém, é através deste ordenamento jurídico, que se percebe que, longe de soluções adaptáveis à real situação, ensino de L2, a LP conserva o seu estatuto de o instrumento primordial, cientificamente, para a aquisição de conhecimentos, elevando-se (22,96% de falantes) ⁽²⁷⁾ no processo de aproximação das nações bantu⁽²⁸⁾ e da consolidação da democracia, não obstante os questionamentos.

Havendo ou não objecções quanto a esta dimensão, o certo é que continua a ser, como referido, o instrumento ao qual são confiadas responsabilidades para as exigências formais (Crispim 1991). Ou seja, é a língua que melhor satisfaz os objectivos do estado em distintas esferas (nacional e internacional), o que a torna, por tal força, aceitável e moldada à identidade dos angolanos, num veículo em torno do qual os diferentes grupos étnicos partilham e encapsulam os interesses comunicacionais.

²⁷⁾ Actualmente o português é falado pela maioria dos angolanos (22,96%), diante de uma população estimada em 25,7 milhões de habitantes, ultrapassando a língua bantu Umbundu localizadas nas regiões centro e sul. Disponível em: Observatoriolinguaportuguesa.org/wp-content/uploads/2016/04/4.04.2016.pdf. Consultado aos 4.04.2016.

²⁸⁾ «Angola é uma nação de ex-nações», segundo Agostinho Neto na União dos Escritores Angolanos, em Janeiro de 1976. Recitado por, Arsénio S. Cruz, em Estudo comparativo entre o perfil linguístico do falante urbano do Lubangu e do Wambu e suas implicações no ensino do Português, 2013, p.17.

Esta forma de nativização, passados séculos, é, antes de mais, uma consequência daquela “submissão”, como salientam Hagemeijer/Gonçalves (2015) *in* Hagemeijer (2016), resultado de um conformismo face à escassez de atitude crítica, de materiais e de uma visão diferente sobre a política linguística, quer a médio, quer a longo prazos. A isso, acresce-se o ambiente e os factores sociais, linguísticos, demográficos, etc., de cada parcela que participam da aceitação e da adaptação do português (Hagemeijer 2016:43 - 44), mediante a simpatia da sua comunidade. E hoje, a inércia histórica, a limitação e o conformismo espelham-se na insuficiência de apoio à investigação científica para além do fraco casamento entre as acções governamentais e a academia, cujas decisões sociopolíticas, na sua maioria, a nosso ver, ainda são descompassadas desta parceria.

Conclui-se do aqui exposto, não obstante a ausência de uma sustentação jurídica, a LPA já se demarcou do europeísmo natural a favor de uma bantuização, primeiro, a partir de uma fauna e flora, segundo, por meio da socialização que assume uma caracterização, sem o constante policiamento europeu, que já atrai a atenção.

Desta forma, ao contrário das vozes dissonantes quanto à esta posição, as evidências convencem-nos a concordar que esta variedade é a que mais e melhor individualiza o falante angolano em todos os contextos do seu uso como uma L2. No fundo, é nesta posição que se deve analisar o seu contexto actual, pois apesar dos números estes são claramente distanciados da correspondente qualidade em relação ao padrão oficialmente assumido. Daí que, os factores de natureza político, histórico e linguístico que estiveram na base do estatuto de LO, fazem da sua corruptela conquistar mais espaços o que a leva a ser: uma L1 reestruturada para a nova geração, equivalente a L2 para a maioria dos angolanos, como vemos nos próximos capítulos.

2.3.1. O impacto da LP no ensino

Ao nível da componente didáctica, recuando no tempo, segundo a literatura (Gaspar et al (2012) e Ntongo (s/d), há registos de convergência quanto ao papel que a LP terá desempenhado se confrontarmos também a posição de Cipriano (s/d:11):

O português foi uma língua imposta cujo objectivo foi o de impedir o desenvolvimento cultural e a modernização das línguas nacionais para melhor servir ao enraizamento da ideologia colonial.

E por via disto foi a língua de ensino formal, antes da independência, acabando por beneficiar fundamentalmente os assimilados que eram um estrato social privilegiado da população urbanística e, respectivamente, periférica.

Depreende-se daqui que ao ter beneficiado do empoderamento, Decreto nº 39 666⁽²⁹⁾, a LP é ainda, apesar da depreciação deste critério, um factor de equilíbrio e de categorização social, concorrendo com este exercício para a supervalorização e, conseqüentemente, o seu expansionismo. É por meio deste dinamismo que suscita diversas reflexões à medida que os agentes vinculados ao processo de educação-ensino se consciencializam do seu estado em relação às opções objectivas do governo ⁽³⁰⁾.

Por exemplo, são defendidos, concordando com os objectivos virados para a aquisição, tanto de antigos como de novos estilos, novas formas de perceber, estar/ser, cogitar e agir com base em “interesses regionais e das necessidades e fases de desenvolvimento do educando” (Nérici 1981:123), como habilidades sincrónicas e solidárias, isto, recorrendo ao pensamento Saussureano. Contudo, é na perspectiva de uso formal ⁽³¹⁾ que a LP deve (ria) corresponder, enquanto

²⁹⁾ Decreto-Lei que promulgava o estatuto dos indígenas portugueses, sobretudo, em Angola, Moçambique e Guiné.

³⁰⁾ De acordo com a Constituição da República, artigo 19, pontos 1 e 2, a LO da República de Angola é o português; O estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional.

³¹⁾ Neste trabalho consideramos, segundo o Relatório Explicativo dos Organigramas do Sistema da Educação (2003, s/p), o ensino presencial como a modalidade principal, apesar de outras modalidades serem recursos aceitáveis pelo MED.

exigência didáctica e científica, à especificidade da nova necessidade linguística – simplificação, adaptando-se aos objectivos reais educativos⁽³²⁾ dos novos utilizadores.

No entanto, é a realidade que nos leva a associar o corrente uso formal da LP ao conceito latino *signare* que remete para o sentido de *encapsular* a informação no aluno, tradicionalismo que acentua aulas expositivas, não obstante os sinais diferenciadores no ensino superior que tendem à diversificação e exploração de modelos teóricos comportamentalistas e cognitivistas, de acordo com a realidade sociolinguística dos alunos. Basicamente, é neste ambiente onde se assiste ao prolongamento da simbiosidade do uso informal e do formal da LP em que a experiência é um factor determinante na sua aquisição, uma vez que, o resultado se caracteriza como o somatório, segundo Duarte (2013:16), de todo o *input* e o *output* produzidos não só no micro ambiente (sala), mas também no macro ambiente (todo o meio envolvente, incluindo as suas influências internacionais).

Tal como referimos, o facto de o PA ser uma manifestação de uma inconsciência, mas também da consciência desta comunidade (Cunha & Cintra 1984), na realidade, tende a ser parte identitária de todos os angolanos. Porque é cada vez mais na necessidade desta apropriação que brota a reestruturação, ou seja, da imprescindível integração, ditada por estratificações sociopolíticas, económicas, etc., o que está também na base do descompasso no seu ensino. Portanto, é nesta perspectiva de instrumento de recepção de informação e afirmação que se assiste ao prolongamento do desvio da vitalidade europeia.

Na prática, embora sejam evidentes as preocupações da sociedade em relação à sua decadência no ensino, o seu desajustamento é analisado com outro nível de

³²⁾ A Lei de Bases do Sistema de Educação admite no seu artigo 1º: 1- A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do país e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico-técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e ginno-desportivas; 2- O Sistema de Educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre democrática, de paz e progresso social.

preocupação (Carrasco 1988, Mingas 2002, Martins 2005), a julgar pelos factores socioculturais onde é adquirido; insuficiência de materiais adequados a sua realidade e a falta de adequação do seu corpo docente em direcção à modernidade, como Carrasco (1988:66) o admite:

Não tem sido, de um modo geral, esta actuação seguida nas nossas escolas, por razões múltiplas que vão desde a influência do meio sócio-familiar e cultural do aluno, às influências do material didáctico e programas e às limitações científicas do maior número de docentes, sem preparação específica e actualizada.

Esta constatação, de acordo com a dinâmica da própria sociedade, felizmente, é já reconhecida e assumida, à medida que há novas formas de pensar, não só resultantes da abertura expressiva, como também do crescente grau de escolarização e modernização social cujas pesquisas revelam uma preocupação a estancar, com base na cultura do aluno, mesmo que seja a longo prazo (Mingas 2002:114):

[...] se por um lado, atendermos à diferença estrutural existente entre a língua portuguesa e as africanas; se, por outro, tivermos em linha de conta que a língua e cultura portuguesas [...] não conseguiram implantar-se no seio das grandes massas rurais. Se tivermos presente [...], [...] ao número exíguo de docentes angolanos capazes de ministrar um ensino de qualidade, teremos que admitir que o português não poderá nunca permitir a criança angolana, que tenha uma língua africana como primeira, expressar-se de modo espontâneo nem criar nessa língua, pois criar deve ter como base um domínio total da cultura de origem veiculada pela língua.

Na mesma linha de pesquisa, Martins (2005:46) vê a problemática de aquisição da LP não como uma questão de simples reestruturação, elaboração de programas e currículos porque as insuficiências fazem da aquisição uma conjuntura vinculada:

[...] à qualidade de ensino no seu todo: quem forma, como forma, onde forma, etc. Muitas interrogações podem ser vistas na perspectiva das Didáticas específicas, mas a qualidade que tanto se almeja exige muito mais.

Nestas apreciações fluem as críticas ao ensino actual da LP como L1, sobretudo na base, num espaço onde os alicerces são ainda ignorados por meio de inversões;

exclusividade da LP nos subsistemas de ensino ao contrário da naturalidade das LNs. É, basicamente, neste mar de dificuldades que o esforço dos professores se torna insuficiente e, em alguns casos, insignificante, enquanto os pesquisadores equacionam o seu ensino, fora do espaço natural (europeu), como LE (Leiria 1999), L2 (Marques 1983) e, nós, certamente em algumas situações, como uma L2 próxima da variedade brasileira por inegável afinidade espontânea. Ou seja, nunca impingida por meio de decretos, gramáticas, etc., como língua nativa aos falantes de cuja gramática intuitiva é, maioritariamente, diferente daquela e, sobretudo, quando é reconhecida a sua variação no novo *habitat*:

De contrário, como reconhecemos, os erros herdados da aplicação de currículos e programas orientadores do seu ensino, com base na norma europeia, na actual realidade, ainda que com o recurso às mesmas gramáticas, aos mesmos dicionários e à mesma literatura, etc., como se tem constatado, traduzir-se-ão em resultados pouco animadores (Jouët-Pastré 2008), porque, numa analogia defendida por este autor, projecta-se numa variedade reestruturada a aquisição de proficiências equivalentes às de um falante nativo. O que é claramente um erro a corrigir. Daí, a razão de ser a falta de proficiência na LP como factor de insucesso ao nível de outras áreas e graus nos subsistemas de ensino (Eduardo & Naege 2010). No entanto, na perspectiva do seu novo perfil, estará sempre associada à questão *que português a falar/ensinar* de modo a facilitar a comunicação caso não comecemos a considerar os actuais níveis de reestruturação como a visão europeísta de Raposo (1984:5):

Não consideramos [...] as variedades do português de Angola e Moçambique porque pensamos ser ainda cedo para determinar com exactidão as linhas de força evolutivas, tanto linguísticas como socio-culturais, que estão aí em jogo, e de que modo elas determinarão as cristalizações dialectais dentro de cada um desses países.

Este desafio à luz do quadro actual (Carrasco 1988, Inverno 2004 e Cabral 2005), a realidade aconselha-nos já a um começo no seu ensino como uma L2, apesar dos

resquícios herdados ⁽³³⁾, pois, refere Mateus (2008:5) “[...] quando uma língua viva passa a ser menos conhecida (...) pelas pessoas para quem não é língua materna, perdem-se referências históricas e torna-se mais obscura a caracterização da comunidade que a fala”. Por esta via, os resultados de pesquisas devem significar uma continuidade reflexiva em torno de actualização dos currículos e dos programas, decorrentes das solicitações sociais e académicas, tendo em linha de conta a satisfação do uso real, isto é, contrária a quaisquer imposições externas.

Concluindo, as LNs ainda resistem à glotofagia imposta pela LP desde a época da ‘brutal’ coerção até à expansão e à massificação, sobretudo, após o alcance da paz. Com isto, e por herança política, é hoje o maior veículo ao gozar do estatuto de LO, o que relega as LNs à quase inexistência, amparadas pela religião, ambiente familiar e pela secundarização ou terciarização dos meios de comunicação social. Deste modo, uma real valorização das LNs é um assunto que toca a toda a comunidade ligada aos valores angolanos, pois é por este meio que as entidades políticas podem ser reconhecidas. Já a ausência de um esforço adicional, neste sentido, levará ao sentimento de inutilidade das LNs, sobretudo por parte da nova geração, constituindo-se em alguma fragilidade, quer sociocultural, quer científica, uma vez tratar-se de uma base identitária, o que implica apoios aos projectos de formação de professores de LNs, desde a sua fase de experimentação até à de consolidação, dado o seu carácter articulatório ensino-investigação científica.

³³⁾ É de recordar que o processo de emancipação política das ex-colónias em relação a Portugal já se havia dado, mas permaneciam resquícios ideológicos e linguísticos que ainda perduram, embora sob formas menos evidentes. Lê-se em Arsénio Cruz, 2013, p. 66.

Capítulo III

A língua portuguesa na Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte

3.1. Caracterização sociolinguística da Lunda Norte

A LUNDA, dentro de Angola, descreve-se nos movimentos “gerais da História de África Central” que compreende a Arqueologia (Tavares 2009:16). Segundo a autora, o actual território insere-se nas grandes e complexas migrações dos bantu e não bantu (ver o mapa mais adiante), quer antigas, quer novas, entre os grandes rios.

Retratar a província diamantífera da Lunda Norte é um assunto de largo interesse, sobretudo, pelo antagonismo sócio-económico que a caracteriza. Porém, dado o cerne da nossa pesquisa focamos, de maneira sucinta, o contexto sociolinguístico tendo em atenção a relação causa-efeito do comportamento linguístico dos falantes neste quadrante do país que, do ponto de vista de localização, corresponde à zona Nordeste.

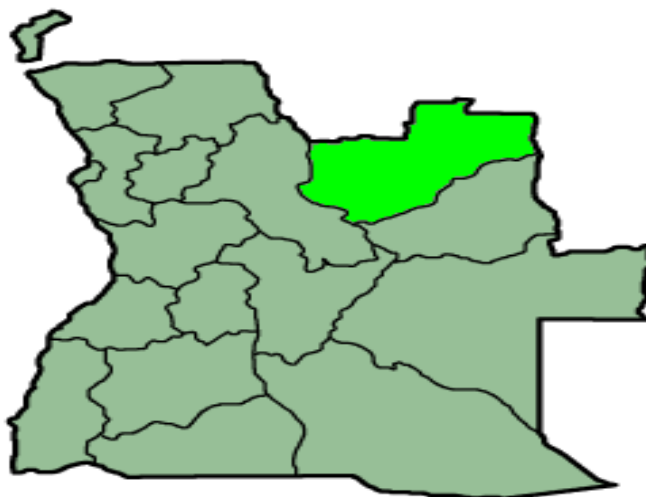


Fig. 2: Localização da província da Lunda Norte.

Fonte: Google⁽³⁴⁾

³⁴⁾ Em: <https://www.google.pt/search?q=mapa+da+lunda+norte&client>.

A província da Lunda Norte⁽³⁵⁾ é uma das parcelas do território angolano e, até a altura desta pesquisa, contava com uma demografia estimada em 862.566 habitantes⁽³⁶⁾. Surgiu da divisão da então Lunda⁽³⁷⁾ em **Lunda Norte** e Lunda Sul estando aquela situada na região Nordeste. Numa área de 103 760 km², a Lunda Norte confina-se ao extremo Norte e ao Leste com a República Democrática do Congo (RDC), ao Sul, com a geminada Lunda Sul, a Oeste, com a província de Malanje e tendo como capital, actualmente, a cidade do Dundo. A província está dividida em sub-regiões administrativas (Fig.3): Xa-Muteba, Kwangu, Kaphenda-Kamulemba, Lubalu, Lukapa, Kawngula, a Sul, e, Kwilu, Lovwa⁽³⁸⁾, Xitatu, Kambulu, a Norte, totalizando dez 10 municípios. Actualmente apresenta 25 comunas, 122 localidades urbanas e 985 rurais. Situada no interior do país, é hoje uma das regiões que apresenta uma demografia muito desproporcional em relação à extensão geográfica onde, de acordo com o Censo 2014, o índice de masculinidade é maior, isto é, 106 homens para cada 100 mulheres.



Fig.3: Municípios da província da Lunda Norte.

Fonte: Google (idem).

³⁵⁾ Criada oficialmente a 4 de Julho de 1978 com base no Decreto-lei nº 84/78, Diário da república 1ª série nº156, cujo objectivo inicial consistiu na delimitação do espaço específico para a exploração de diamantes, segundo o portal do governo. Consultado aos 20.12.16. Disponível em <http://www.lunda-norte.gov.ao/informacoesProvinciais.aspx>.

³⁶⁾ Dados estatísticos do censo 2014 compilados metodologicamente pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) tendo em conta a componente demografia, natalidade, mortalidade e emigração. Antes da operação resgate, 2018, era a segunda província com mais estrangeiros e mais de 50.000 pessoas no desemprego.

³⁷⁾ Até finais do séc. XIX e fundada aos 13.07.1895, sendo a cidade de Saurimo a capital da antiga província.

³⁸⁾ É o mais recente município, resultando do Decreto-Lei 5/15/ de 6 de Maio.

A década de 50 do século XX apesar de ser associada ao início da generalização da LP em Angola, isto é, acompanhando a expansão dos interesses político-administrativos do então governo, nas áreas urbanas (Inverno 2018), o desequilíbrio em relação à presença e à fixação dos portugueses (Inverno 2009:92-94, Souza 2012:73), com destaque para o Leste de Angola, foi evidente no que diz respeito ao enriquecimento da demografia (mestiçagem) e à criação de maiores espaços de difusão da LP, como se lê em Cipriano (s/d:11):

Contudo, a língua portuguesa não conseguiu implementar-se em todo o território nacional, principalmente nas províncias e zonas rurais. Por exemplo, nas províncias actuais da Lunda Sul, Lunda Norte e Moxico que entraram na colonização portuguesa só em 1889 e onde as igrejas cristãs implementaram-se a partir da segunda metade do século XX [...]

Assim, neste período, a LP foi objecto de pouco uso na escolarização, o que quer dizer que não foi só a resistência ao que era estranho ao povo (Gaspar et al 2012, Cipriano s/d), mas também à limitação linguística. Desde 1975, é sobretudo com o processo de livre circulação iniciado em 1992 que a sua população conheceu considerável mobilidade, ao contrário do resto do país, tendo em conta a especificidade do anterior estatuto. Porém, em consequência do conflito armado explica-se a sua menor densidade demográfica (tendenciosa a dispersão), fundamentalmente, pelo seu contraste sócio-económico em relação a outras cidades com maior índice de crescimento como são os casos de Bengela, Wila, para não citar Lwanda.

Calcula-se que, esta mobilidade antes assente no despovoamento, para além da característica natural de um espaço geograficamente insular (entre o rio Kasay e o Kwangu/Lwi), tenha tido consequências desfavoráveis ao nível da interacção e de socialização com diferentes grupos etnolinguísticos do país. A isto, como se lê no extracto que se segue, é acrescido o seu passado histórico – zona específica de actividade mineira – traduzido num isolamento sociocultural de cujos efeitos positivos e negativos são ainda visíveis quando confrontamos o fenómeno

contacto/aculturação com outras províncias isentadas da então ‘prisão psico-sociocultural’ tal como retrata Manassa (2014:112):

A província da Lunda Norte foi considerada mineira e dotada de um estatuto especial à Luz da Lei 4-C/80 de 25 de junho, impondo, para o efeito, uma restrição rigorosa de entrada e circulação de pessoas e bens [...]. Esses instrumentos jurídicos, longe de contribuírem para o melhoramento, devido, sobretudo, aos abusos e às arbitrariedades de alguns agentes da polícia mineira e da DISA na aplicação das referidas legislações. Por outro lado, o Governo Central não aplicou a justiça na redistribuição do rendimento nacional, do resultado da exploração de diamantes.

Este cenário converteu-se, na época e ainda com certa ressonância no presente, em um constrangimento psico-cultural – resistência quanto à aceitação, alienação, adaptação aos elementos ‘invasores/perturbadores’ da cultura lunda-cokwe – lógico, com efeitos extensivos ao campo sociolinguístico, e, a nosso ver, repercutindo-se na pouca afinidade por culturas estrangeiras, não obstante ser uma comunidade essencialmente veneradora, solidária, acolhedora e inteligente. Este isolamento aliado à falta de interesse dos dois governos (colonial e pós-colonial) em proporcionar maior e rápida abertura do/ao território em relação a outras províncias, por meio de reabilitação e incremento de outras vias de comunicação, foram factores que posicionaram a província na quase dependência e limitação em termos de serviços.

Mas é neste território onde a diversidade etnolinguística faz do espaço um ponto de cruzamento das comunidades lundas e tucokwe dando lugar a subgrupos bantu; imbangalas, tuxinje, songos, minungos, tuphende, badinga/tukongo, matapa, kete, fyas, mbala, malualua, bena may, khoje, suko, kali, paka e holo (Manassa 2014:26-46, Souza 2012) e num outro cruzamento com os vizinhos lubas e mangalas com os quais partilham elementos económicos, socioculturais e linguísticos. Hoje, e sobretudo devido à actividade diamantífera e à política de cumprimento do ofício militar é visível maior heterogeneidade nos principais municípios da província, com destaque para a cidade do Ndjundju (Dundu). A heterogeneidade ganha corpo, dada a dimensão e a intensidade da exploração mineira (industrial e artesanal) e do comércio (formal e informal) que substituiu em larga medida a prática agrícola de

subsistência, a escultura, cestaria e a caça, antes caracterizadoras dos povos desta região.

A par desta caracterização, a mobilidade e a heterogeneidade, em alguns casos, tende a substituir a população autóctene num inevitável processo de globalização. Todavia, nota-se que continua a ser uma das províncias onde pouco ou quase nada se regista em termos de mestiçagem de base europeia, excepto a considerável presença de vizinhos da RDC, como é habitual em regiões fronteiriças, o que está na base de distintas influências linguísticas bantu, incluindo certo grau de desconhecimento da LO o que torna o *cokwe* o meio de integração e aceitação social regional.

Apesar deste novo estado de multiculturalismo, olhando para a projecção da estatueta samanhonga (pensador), caracteriza-se em um espaço favorável à reflexão pelo facto de se tratar de um território onde a calma é um ‘cartão postal’, superada pelas tendenciosas temperaturas (em média 27º), ao longo do ano. Essencialmente, é este conjunto de factores extralinguísticos, entre vários, que ligam o ambiente sócio e multicultural ao de implementação dos diferentes subsistemas de ensino como veremos a seguir.

3.2. Os subsistemas de ensino

Segundo os dicionários Lello (Séguier 2004) e o Universal ⁽³⁹⁾, um sistema é rigorosamente a combinação de partes concorrentes para um determinado fim ou para a formação de um determinado conjunto organizacional. Nesta perspectiva está também forjado o sistema de ensino cujo objectivo é a articulação e a gestão do conhecimento para a formatação do homem de modo que esteja à altura dos desafios do seu desenvolvimento e da comunidade.

³⁹⁾ Ver: Lello Prático Ilustrado, 2004, p.1107 e Dicionário de Língua Portuguesa, Universal, 2006, p.1366.

Centralizando a abordagem, o actual sistema de ensino ⁽⁴⁰⁾, admitido como o adequado para a formação consistente de técnicos, após a fase de generalização⁽⁴¹⁾, regista ainda dificuldades no que diz respeito ao seu funcionamento, incluindo na Lunda Norte onde se caracteriza por um “elevado deficit de quadros em ciências [...]”⁽⁴²⁾ não obstante os investimentos em vários sectores. No geral, ao se tratar de uma pirâmide aspiral e multifacetada, o processo de interdependência obedece às seguintes reestruturações:

Educação pré-escolar

Ao preceder todos os níveis de ensino, com esta fase pretende-se o asseguramento (familiarização) para o ensino primário, admitindo alunos até aos 5-6 anos de idade. Aqui, o aluno deve frequentar a iniciação e adquirir as bases ambientais, integração no meio escolar para o primeiro nível. Assim, o papel de familiarização é reservado às creches e aos jardins de infância. Ou seja, é aqui onde começa o *a, b, c* da (s) língua (s) que se pretende(m) inocular no aluno. Para o efeito, a iniciação tem um carácter obrigatório, apesar de ausência de condições em algumas localidades do país.

Ensino primário

O ensino primário caracteriza-se pela garantia dos fundamentos para o ensino secundário. É, basicamente, o início de todo o ensino sistemático e possui um carácter obrigatório. Sendo unificado, a sua frequência é exigida num período de 6 anos. Neste nível, o ensino ramifica-se em *educação regular* (1^a a 6^a classes para

⁴⁰⁾ Até à altura da redacção desta secção (2015), o subsistema considerava-se razoável dado o crescimento da população em idade escolar e relativamente à oferta da rede escolar.

⁴¹⁾ Fase (A): 2003, **preparação**, caracterizada por criação de condições para o seu normal funcionamento (administração e gestão) em todo o país. Fase (B): 2004, **experimentação**, procedeu-se à experimentação dos novos meios didácticos (currículos, programas, planos de estudo e outros). Fase (C): 2006, **avaliação**, consistiu na avaliação e correcção com base na experimentação. Fase (D): 2006-2011, **generalização**, ocorreu a generalização progressiva do novo sistema com efeitos no ensino superior e de 2012-2015 ou até aos nossos dias, em nosso entender, caracteriza-se por uma reavaliação contínua. Vide: Balanço da reforma educativa_Ministério da Educação em: <http://www.med.gov.ao/download.aspx?id=705&tipo=publicacao>.

⁴²⁾ Lê-se no Relatório da Direcção Provincial da Educação.

alunos dos 6 anos em diante) e em *educação de adultos*. Neste último, compreende o processo de alfabetização, a partir dos 15 anos, e é seguido de uma pós-alfabetização.

Sendo o alicerce, de acordo com a política curricular, é expectável que o aluno, do ponto de vista linguístico e com a criação de condições, seja capaz⁽⁴³⁾ de:

- ✓ Conhecer as características principais da língua como meio de comunicação interpessoal e objecto de estudo;
- ✓ compreender a estrutura e o funcionamento da língua em situações de uso;
- ✓ aplicar os métodos de trabalho e de pesquisa, recolha, organização e progressão para a aprendizagem dos conteúdos linguísticos e comunicativos programados;
- ✓ compreender assuntos e temas, palavras e frases leccionadas no ensino primário;
- ✓ analisar os procedimentos a utilizar em todas as frases de aprendizagem;
- ✓ criar motivação pessoal para prosseguir os estudos.

Ensino secundário

O ensino secundário está projectado para o 1º e o 2º ciclos. Com objectivos distintos, mas complementares (artigo 20º pontos 1 e 2), espera-se dele entre outros os seguintes desafios:

No 1º ciclo:

- ✓ Consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário;
- ✓ permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes.

⁴³⁾ De acordo com o programa de LP do ensino primário, 2003, p.5.

Já no **2º ciclo**, a atenção consiste em⁽⁴⁴⁾:

- ✓ preparar para o ingresso no mercado de trabalho e/ ou no subsistema de ensino superior;
- ✓ desenvolver o pensamento lógico e abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática.

De modo geral, o **1º ciclo do ensino secundário** encarrega-se, num período de 3 anos (7ª - 9ª), de uma formação contínua, isto, na esteira do *ensino geral*, no qual ocorre a *educação regular* e a *educação de adultos* ⁽⁴⁵⁾. Para além da preparação de alunos para o futuro ingresso no mercado de trabalho, a partir de uma formação *profissional básica* ⁽⁴⁶⁾, o ciclo profissionaliza os alunos por meio de uma formação intermédia (1-2 anos) desde que não reúnam condições para ingressar no 2º ciclo do ensino secundário. Logo, a 9ª classe do 1º ciclo do ensino secundário constitui a principal exigência para a sua frequência.

O **2º ciclo do ensino secundário** complementa o **1º ciclo**. Está forjado para um período de 4 anos (10ª-13ª) e administra cursos profissionalizantes, *formação média normal* e *formação média técnica* ⁽⁴⁷⁾, virados também para o ensino superior. Nesta estruturação, a formação *média normal* está direccionada para professores que possam assegurar o funcionamento do ensino primário (educação regular, de adultos e a especial). Assim, em 2 anos, o curso garante uma *formação intermédia* aos alunos que por quaisquer motivos não ingressem no ensino superior.

Neste ciclo, 2º, a *formação média técnica* é direccionada para outras áreas, de acordo com a necessidade do país (agricultura, saúde, economia, etc), comportando similarmemente uma intermédia de 1-2 anos, tal como a *formação média normal*, para profissionalização dos que, à semelhança daqueles, não pretendam ou possam ingressar no ensino superior. Por excelência, o 2º ciclo constitui também um espaço

⁴⁴⁾ Plasmado na Lei de Bases do Sistema de Educação, 2001, p.9.

⁴⁵⁾ *Idem*, artigos 19º ponto 1 e 33º ponto 2.

⁴⁶⁾ *Idem*, artigos 24º ponto 1, 26º ponto 3, 19º ponto 1 e 25º ponto 2.

⁴⁷⁾ *Idem*, artigos 25º ponto 1 e 2, artigo 25 e 26 ponto 3.

de consolidação de aquisições feitas nos ciclos anteriores e se criam expectativas para o ingresso no ensino superior, como veremos mais adiante. Contudo, ao nível da LO, principal veículo de aquisições ⁽⁴⁸⁾, são exigidos, em termos de objectivos gerais, competências linguísticas que permitam entre outras responsabilidades académicas:

- ✓ Reflectir sobre a informação captada, relacionando-a com outras informações e com a sua própria experiência;
- ✓ utilizar a leitura como fonte de informação e recepção para múltiplas finalidades;
- ✓ adquirir métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento da informação,
- ✓ problematizar os fenómenos de produção e recepção textual, a natureza estética e pragmática e a especificidade do texto literário;
- ✓ compreender as normas que regem o funcionamento da língua.

De modo geral, é com este perfil ou pré-requisito que o aluno pré-universitário é achado apto para enfrentar o ensino superior, como se analisa a seguir.

Ensino Superior

O *ensino superior*, caracterizado também por uma fase de reestruturação, consolidação e ampliação é projectado, de modo geral, como o mais elevado espaço de produção e difusão do conhecimento científico e sociocultural⁽⁴⁹⁾. Ao compreender as graduações (bacharelato e licenciatura) e pós-graduações (mestrado e doutoramento), a sua frequência ocorre após a conclusão do ensino secundário, o que confere traquejo e maior confiança ao aluno.

Focando o *bacharelato*, ao estar forjado para 3 anos, este visa responder imediatamente à profissionalização (de carácter prático) e proporcionar uma formação científica fundamental de carácter terminal em várias áreas. Já o grau de

⁴⁸⁾ Vide: Programa de Língua Portuguesa, 10ª Classe, Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário, 2013, p. 6.

⁴⁹⁾ Diário da República, Decreto Presidencial nº 242/11 de 7 de Setembro, p. 4194.

licenciatura, 1º, 2º, 3º, 4º, 5º ou 6º anos, dependendo do curso, está configurado para o aprofundamento dos saberes comparativamente com o grau de bacharelato. Porém, segundo indicadores de referência apresentados no âmbito do Relatório Final de Estratégia Nacional de Formação de Quadros (ENFQ), este grau de ensino, até 2011, com base no Sumário Executivo (2012:21-22), apresentava entre outros aspectos, o seguinte quadro:

- ✓ Sector com predomínio de organizações de reduzida dimensão, com 37% a ter menos de 50 trabalhadores;
- ✓ Elevado nível de juventude, com 32% dos trabalhadores a ter menos de 35 anos;
- ✓ Fraca taxa de feminização com mais de 2 homens por mulher, quer ao nível dos Quadros, quer nos Órgãos Executivos e de Gestão;
- ✓ É o sector que revela maior grau de escassez de quadros devendo multiplicar, numa década, por 3,5 o número actual de professores e por 5,4 o número de investigadores;
- ✓ A totalidade de professores e a quase totalidade dos investigadores tem, pelo menos, o Grau de Bacharel. Cerca de 22% dos técnicos tem este grau e 10% não possui o 2º ciclo do ensino secundário;
- ✓ Elevada taxa (61%) de participação de pessoal dirigente e técnico, ou seja, em cada 3 funcionários, 2 ou são dirigentes ou quadros, o que não surpreende face à natureza do sector, sendo parte substancial preenchida por professores (48%) e técnicos (17%) dos quais são estrangeiros cerca de ¼ dos professores e ¼ dos técnicos. É muito reduzido o *stock* de investigadores e ⅓ dos mesmos são estrangeiros. Existirá em média, 1 investigador por 50 professores.

Com base neste diagnóstico, o desafio consiste necessariamente em alterar o quadro passando por estratégias regionais e por uma planificação geral de formação de quadros neste sector, fundamentalmente, tendo em linha de conta o início de uma prática de investigação científica com maior grau de exigência. É neste sentido

que se analisa a forma de responder às necessidades de natureza prática⁽⁵⁰⁾, através do ofício nº 587/3.00/GM.MESCTI/2017 que orienta o cumprimento do projecto de formação faseada de 600 docentes no exterior do país, concebido pelo Ministério do Ensino Superior. Assim, as Universidades de Évora, Aveiro, Coimbra, Minho, Lisboa, Instituto Politécnico de Beja e o Instituto Superior Politécnico de Lisboa, com base nas parcerias existentes, são os espaços eleitos para a formação pós-graduada (mestrado), numa primeira fase, de 107 candidatos, tendo em conta as circunstâncias financeiras, segundo o ofício.

Do geral para o particular, não obstante a actual conjuntura socio-económica, é dentro deste perfil que se enquadra a presença e a disseminação do ensino universitário na região Leste e, em especial, na província da Lunda Norte.

3.2.1. O ensino universitário na região

Partindo da responsabilidade educativa e de formação de quadros, o ensino universitário mais do que um espaço para aquisição de conhecimentos é um factor estruturante que produz ao nível da economia o *conhecimento* como um valor humano. Daí a habitual expressão *a maior riqueza de um país é o homem e não os seus minérios*.

A universidade enquanto parte das necessidades sociais encontra a sua base de massificação⁽⁵¹⁾, entre várias razões, nas “pressões demográficas combinadas com o estabelecimento de uma oferta diversificada de educação e ambas com objectivos políticos ligados ao desenvolvimento económico, integração sociocultural e participação política” (Magalhães 2004:80). No essencial, é nesta linha ideológica e sociopolítica que se explica a regionalização actual das universidades em Angola desde a década de 60 ou, precisamente, 1962, 1963 (Silva 1992-1994) até aos nossos dias.

⁵⁰⁾ Artigos 37º, 38º ponto 1,2 e 3 Lei 13/01.

⁵¹⁾ Antes de 1961 não existia o ensino superior em Angola. A primeira universidade de Luanda foi fundada em 1963 integrando estudos em engenharia e medicina em Luanda; Agronomia (Nova Lisboa/Wambu) e Letras em Sá da Bandeira (Lubango), segundo Silva 1992-1994, pp 123-126.

No entanto, à luz da reforma⁵²⁾ de 2001, o estatuto das instituições do ensino superior é amparado no decreto nº 35/01 de 8 de junho. E, entre os resultados positivos e negativos, é sem dúvidas a sua extensão, em paralelo com a sua base (ensino primário e secundário), que, em larga medida, confere o direito a uma escolarização e educação formal às famílias mais desfavorecidas. Nota-se que o ensino superior foi e continua a ser o menos beneficiado, pois a insuficiência de condições (instalações, laboratórios, bibliotecas, quadros quantificados e qualificados) continua a ser um sério e consciente desafio nesta transição sociopolítica e económica. Não obstante, quer com a tendência de uma sociedade aberta e pacífica, a partir de 1992, quer com a da consolidação da democracia, desde 2002, o processo de disseminação de universidades públicas e privadas é uma evidência que responde à redução da distância formativa, assim como à superação de quadros.

É no âmbito de um direito à educação e ao ensino com qualidade, plasmado na actual Constituição da República, que a correcção e a reformulação do subsistema constituem parte das obrigações do governo com o apoio dos seus parceiros, à semelhança de outros sectores. Neste sentido, foram detectadas e reconhecidas (depois da independência) incompatibilidades em relação à realidade formativa, consubstanciada em um percurso pouco ajustado à demanda do país, isto, pelo facto de os cursos ministrados se caracterizarem, com excepções, por uma considerável inadequação de conteúdos curriculares relativamente à realidade e às necessidades sócio-económicas do país – retomado no PNFAQ. Não obstante, tendo em conta o ambiente de aplicação das reformas, o desajustamento é ainda objecto de críticas a medida que a universidade produz “consumidores inativos” e estando estes fora do circuito estatal “demonstram pouca pertinência de formação e de flexibilidade intelectual” (Ngingui-Barros 2002:38-39).

⁵²⁾ A reforma foi abrangente, isto é, desde o ensino primário ao superior: em 2004 as primeiras fases contemplavam experimentação, avaliação e correcção; a terceira, 2006, consistiu em generalização e a última, 2012, foi a da avaliação global. *In* Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga. Universidade de Minho. A formação inicial de professores em Angola: problemas e desafios, Cardoso e Flores, 2009, p.658.

É o conjunto dessas inadequações, de modo geral, que justificara o redimensionamento da até então única universidade pública, Agostinho Neto⁵³⁾, em várias unidades orgânicas (faculdades, institutos e escolas superiores), sendo estas asseguradas por departamentos de ensino e investigação, administrando novos cursos e especialidades, das quais se espera a “formação de quadros de concepção, de orientação altamente qualificados e especializados” (Ngingui-Barros 2002:37) e com isto, a minimização das necessidades formativas do país, de acordo com a reforma geral de 2001, segundo Lei de Bases 2001.

Ao nível da região, surge na província da Lunda Norte, em particular na cidade do Ndjundju, município de Xitatu, ao abrigo do decreto nº 7/09 de 12 de Maio, a sede da IV região académica – Universidade Lueji A’Nkonde (ULAN) –, desdobrada em Faculdades de Direito e de Economia; *Escolas Superior Pedagógica da Lunda Norte*, Politécnica do Cuango (ESPC), Politécnica da Lunda Sul e em Faculdade de Medicina de Malanje, e, o Instituto Superior Politécnico de Malanje sem dependência à ULAN, assegurando o conjunto de unidades orgânicas públicas na região (CEDES 2013:13-14).

Hoje, os efeitos da geminação são visíveis sobretudo na retenção do cidadão, trabalhador - aluno, por um lado, e, por outro, na atracção e mobilidade de quadros ao nível das regiões e da Lunda Norte, em particular, o que concorre para o seu repovoamento e para o gradual impacto sociolinguístico.

Ponderando os efeitos, acaba por ser um processo que reforça a intenção do governo em alterar as assimetrias em várias áreas da vida do país, entre elas, a política de expansão e do uso da LO em todo o território, e, com particular interesse, nas instituições públicas. Nesta linha de apreciação, os processos de crescimento e desenvolvimento da província, em particular, submetem-se, também, ao conhecimento científico cuja aplicação, segundo Magalhães (2004), é o sustentáculo da presente e cada vez mais desafiante economia mundial, como se

⁵³⁾ Designação adoptada em 1985, Diário da República nº9-I série, de 24/10/85, em homenagem ao presidente fundador de Angola independente e primeiro reitor da Universidade Agostinho Neto (UAN), segundo Livro do finalista 2008, p.2.

propaga no âmbito da tecnologia e informação, sendo importante e do interesse da própria sociedade, onde não se exclui a universidade por ser, segundo o autor, o “lugar onde a produção e o lidar com o conhecimento desempenham, (...), um papel central” (*ibid*:82), como atestaremos com os tópicos que se seguem.

3.2.2. A ESPLN

Tendo em vista o seu carácter, assume a obrigação social de modelar e projectar a formação de uma comunidade, de acordo com as directrizes emanadas pelos planos curriculares. É um sub-espço, por excelência, de ensino e produção de conhecimento atendendo aos desígnios da sociedade local e do país em geral, no que diz respeito à estratégia de desenvolvimento socio-económico, tecnológico, assim como no equilíbrio. Não obstante a sua institucionalização jurídica é, seguramente, por meio de produções científicas e de solução dos problemas sociais que se dimensiona e credibiliza enquanto espaço universitário.

Erguida de raiz, estando localizada na cidade do Dundo (Ndjundju), surgiu do pensamento inicial de um Pólo Superior Pedagógico e, evoluindo para ESPLN, conheceu a inauguração aos 2 de Fevereiro do ano de 2004 e com base no decreto nº 7/09 de 12 de Maio tornando-se na primeira instituição pública de nível superior na região. Podendo suportar aproximadamente mil alunos, a abertura constituirá um registo memorável para a comunidade académica local e regional, em geral.

Tal como descreve Magalhães (2004) em relação à transição do ensino superior em Portugal, na Lunda, esta extensão resulta de uma pressão do crescimento demográfico estudantil sobre a política, onde o ministério de tutela se viu na obrigação de (co)responder às aspirações do capital humano da região. E, ao ser uma necessidade horizontal a outras instituições sociais foi largamente justificado por estar assente no processo de crescimento económico, hodiernamente, proporcional ao conhecimento científico (*ibid*:82).

[...] a produção, a distribuição e o consumo assumem actualmente que o conhecimento e a sua aplicação são as bases da presente economia mundial. E isto é algo que é de importância crucial para o

ensino superior, lugar onde a produção e o lidar com o conhecimento desempenham, como se sabe um papel central.

No âmbito da regionalização do ensino superior, enquanto instituição mãe, na incapacidade de sustentar o mérito de protótipo, destaca-se pela capacidade de absorção e integração de alunos onde a LP continua a ser o principal instrumento de socialização, suplantando, neste papel, a língua predominante, *cokwe*, cujo uso espontâneo, em determinados contextos, ocorre em simultâneo.

Perante uma comunidade plurilinguística ou multicultural, a sua história associa-se também à data de 23 de Março de 2004, ou seja, ao início de actividades académicas cujo propósito inicial incidira sobre a formação de professores de nível bacharel em áreas de Biologia, Educação de Infância, Física, Matemática, Química, **Português-Francês** e **Português-Inglês**, de modo a assegurar a aquisição de conhecimentos nos subsistemas anteriores e atender outra demanda social (técnicos administrativos de nível superior).

Contudo, o curso de LP, de acordo com os indicadores iniciais (tabela nº3), foi o que mais dificuldades experienciou quanto ao funcionamento; num universo de 684 alunos matriculados e 651 confirmações, saldando, numa primeira fase, em 395 graduados, aqui, resumido nas actividades formativas de 2006/07 e 2007/08.

Cursos	2006/07	2007/08	Total
Biologia	42	37	79
Educação de infância	77	39	116
Física	28	17	45
Matemática	49	30	79
Português-francês	0	16	16
Português-inglês	0	28	28
Química	18	14	32
Total	214	181	395

Tabela 3: Graduações por cursos 2006-08.

Fonte: Caderno do finalista 2007/08

As indicações remetem o curso de LP para o menos produtivo, senão mesmo, o único onde não houve graduações em 2007. Esta contrariedade encontrou justificação na contratação e manutenção de professores⁽⁵⁴⁾ quer nativos, quer não nativos, com formação específica (em língua ou em linguística portuguesa) cuja minimização da situação se fez sentir a partir do ano lectivo 2007/08. A isto, como aspecto qualitativo desta experiência, junta-se o facto de o género feminino ter patenteado uma tímida representatividade, tabela nº4, provavelmente, como reflexo do papel secundário que ainda lhe é reservado quanto à sua sensibilidade e à emancipação em vários sectores da vida social.

Alunos	Graduados			Idade	
	H	M	Total	+novo	+velho
Total	151	30	181	19	62

Tabela 4: Caracterização dos graduados 2006-08.

Fonte: Adaptação, Caderno do finalista 2007/08.

Refira-se, aqueles constrangimentos relacionados com a administração da disciplina nuclear, LP, apesar de tentativas de solução nos anos subsequentes, de modo geral, sentimos que ainda acompanham o actual pacote de preocupações, não só da instituição, como o da sociedade. Pois, a LP ao ser ministrada como o principal instrumento de aquisição de conhecimentos, os quadros aqui formados, tal como a instituição, tendem a ser avaliados numa *interface*: processo didáctico, desempenho técnico-profissional, proficiência linguística. Daí ser subjacente o elevado grau de responsabilidade ao funcionamento e à administração, quer do curso, quer da disciplina. Justifica-se por isso que, passados anos de funcionamento, seja na graduação o foco da nossa atenção, 1º e 2º anos, seguindo a evolução⁽⁵⁵⁾ do processo de aquisição da LP (bacharelato – licenciatura).

⁵⁴⁾ Em relação à contratação, o curso teve uma presença de uma professora, no ano de 2004, num período inferior a 2 meses.

⁵⁵⁾ Resultado da implementação do plano de acção, 2010-2014, que consistiu na passagem ao grau de licenciatura de todos os cursos de algumas instituições de nível superior, entre elas a ESPLN, e a abertura de novas unidades orgânicas. Lê-se na Síntese Cronológica de Acções Desenvolvidas pela ULAN (s/d).

Analisando Thurler e Perrenoud (1994), o processo de reestruturação, por exemplo, de bacharelato para licenciatura, não se afigura, à partida, tão simples, pois pressupõe várias sinergias; vontade, determinação e condições materiais, de modo que estes e outros elementos da cadeia formativa acompanhem as inovações ao nível dos conteúdos, currículos, metodologias e meios didácticos. Face aos desafios que a actual realidade social impõe podemos aquiescer com aqueles autores, pois não existe “renovação sem poder didáctico, sem autoridade habilitada a afirmar que os conteúdos e os métodos devem mudar, que não se pode ensinar amanhã tal como ontem” (*ibid*:111). Por isso, estrategicamente, num quadro de sucessivas inovações, os novos esforços são concentrados na concretização dos seguintes objectivos ⁽⁵⁶⁾:

- ✓ Formar profissionais da educação com um nível elevado de formação cultural, científica e teórica profissional;
- ✓ o licenciado formado na ESP deverá ter em conta o sistema educativo, concepção de projectos do sistema escolar, em geral de programas de intervenção sócio-educativo em particular, sendo capaz de formular os objectivos educacionais, tomar decisões pedagógicas didácticas na sala de aulas;
- ✓ estar suficientemente capacitado para lidar com aspectos de carácter científico relacionados aos fenómenos do processo docente educativo.

De acordo com este guia, ressonância dos objectivos institucionais, a necessidade de um perfil à altura é reconhecida na projecção de uma formação virada para responder à preocupação da sociedade. Isto é, a partir de um processo que proporcione uma competência técnico-científica que, por sua vez, permita um eficiente desempenho profissional. O que, depreendendo do diagnóstico geral, não passa de uma aposta ambiciosa cujo tempo/ prática nos permitirão extrair as devidas conclusões.

⁵⁶⁾ Extraídos do ensaio, boletim informativo da ESPLN, onde se espelha informações sobre a direcção, historial, organização e gestão, projectos de extensão e/ou investigação científica e estruturas e meios de suporte ao ensino, investigação e administração (s/d).

Presentemente, apesar de tendências para a ‘reanimação’ da instituição, por meio de reestruturações ao nível do funcionamento; maior responsabilização de acções, controlo do *dossiê* académico e a supervisão, por um lado, por outro, é evidente o acentuar de dificuldades, desde as de natureza material que se adicionam à escassez de professores, pese embora o Plano Nacional de Formação de Quadros⁽⁵⁷⁾, em curso, incidir sobre a capacitação técnico-científica à altura das necessidades do país e de acordo com as prioridades. Por isso, entende-se ser de extrema importância a estabilização de “um plano de implementação detalhado que contemple a estratégia de operacionalização, acções, calendários e investimentos” (PNFQ 2012:8/207), isto de forma permanente cujo programa inicial executado de maneira pragmática, a curto prazo, correspondeu ao bienio 2013-2014. Contudo sendo problemas conjunturais, motiva-nos também a análise do suporte didáctico uma vez que a sua presença/ausência é condicionante para as aquisições.

3.2.2.1. O material didáctico na aquisição do português

Enquanto elemento incentivador de aquisições, em rigor, podemos admitir que não existe um material específico muito menos um inventário finito para uma aula de língua, uma vez que o carácter sociodinâmico da língua dá-nos a experiência de que a língua pode ser adquirida com recurso a várias metodologias, estratégias e com vários materiais didácticos, sendo, contudo, uns mais eficazes que outros, dependendo do contexto. Com o foco na aquisição, a natureza do material em uso atrai a nossa atenção tendo em conta o seu efeito sobre aquele processo.

Ao servir de suporte na aquisição de conhecimentos, o material didáctico é de subordinação imediata à especificidade do conteúdo a adquirir / ensinar e ao objectivo previamente proposto, associando-se às respectivas fases didácticas. O que quer dizer que esta relação é de todo fundamental porque visa o asseguramento e a materialização, última, do currículo. Porém, ressalta a observação de critérios

⁵⁷⁾ Programa que prevê a formação periódica de quadros de nível pós-graduação nas instituições parceiras, no exterior, como é o caso da universidade de Minho que acolheu o primeiro grupo desde 2016.

na selecção e no uso do mesmo, diante de uma aula de L2, pois estrategicamente é dele que, em larga medida, depende o sucesso, sobretudo, nos casos em que favorece a interacção com base na experiência dos agentes. Pela nossa experiência concordamos que, segundo Piletti (2010:152), exerce a função auxiliar de:

- ✓ Motivar e despertar o interesse dos alunos;
- ✓ favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação;
- ✓ aproximar o aluno da realidade;
- ✓ visualizar ou concretizar os conteúdos da aprendizagem;
- ✓ oferecer informações e dados;
- ✓ permitir a fixação da aprendizagem;
- ✓ ilustrar noções mais abstractas;
- ✓ desenvolver a experimentação correcta.

Por este meio, observa-se que o alcance das metas propostas, institucionalmente, passa pela adequação, pelo professor, do material à realidade onde actua de modo que, rapidamente, o seu uso ponderado se traduza num instrumento eficaz ao alcance do aluno. De contrário, é o uso pouco eficaz que dele se faz, e, consequentemente, as desvantagens com reflexo no perfil do aluno.

Entre o material explorado (quadro, marcadores, giz, gramáticas, dicionários, prontuários de LP, prontuários ortográficos, dicionários de verbos conjugados, obras literárias, etc.), passados anos, quer pela inexperiência, quer pelas dificuldades, caracteriza-se pelo fraco casamento entre parte deste e os alunos. Nos últimos anos, a sua visibilidade assenta na quase ausência de produção autónoma e divulgação de material de apoio, suavizador/mediador, adaptado à realidade sociocultural destes, para além de vídeo-aulas, o que reforça o factor dificuldades, limitando consideravelmente a acção do aluno que, às vezes, não é capaz de, por si, assimilar determinada linguagem, elevada para o seu nível de compreensão e produção. O que é entendido por Nóvoa et al (1995), tal como ao novo professor de LP, um dos factores do seu mal-estar.

Este constrangimento é finalmente assumido pelos professores mais experientes como desencorajador na proficiência e na inovação. Já na relação com o material didático tradicional, apesar dos resultados, pela tendência à passividade, é esperado do professor, tal como se defende ao nível de ensino de uma L2, entre outras atitudes:

- ✓ Maior reflexão e criatividade de modo que as práticas envolvam activamente o aluno na complementaridade das suas (professor/aluno) iniciativas;
- ✓ a adequação do material à tipologia da aula e esta, sempre, à variedade local, como reflexo da sua realidade e proximidade cultural, o que, num primeiro momento, reduz a carga de abstração da realidade científica e entre a linguagem informal e a formal.

Por isso, acreditamos com isso, e com base em critérios e princípios avançados por Piletti (2010), que a escolha, diversificação e o uso do material didático ao estarem assentes nas exigências do nível e nas necessidades do aluno devem contribuir para o melhoramento das suas aquisições. Porém, distante ainda desta pretensão psicopedagógica é a realidade em si, à luz do principal requisito para a frequência do curso e da disciplina – possuir conhecimentos sólidos de LP, quando o material na diversidade esperada é escasso. No seguimento, a exigência do nível ao ser em determinadas situações ignorada ou mal interpretada arrola-se em um desincentivo, sobretudo, quando aliada à utilização do material de pouca familiarização. E aí vê-se que, mais do que um estimulador ou mediador de aquisições, se converte em factor inibidor por desfavorecer a exploração da experiência do aluno.

Tal como constatado, a preferência por um, em detrimento de outro material elaborado e adaptado à realidade, hoje, explica-se pelo défice de condições materiais incluindo motivacionais. Isto tende a tornar a aula, de certo modo, menos produtiva e pobre de inovação. Este relacionamento, à luz do século XXI, para os dois agentes (aluno e professor), é desestimulante quando acentua realidades distantes da comunidade de aquisição (Jouët-Pastré 2008:80), o que na maioria das

vezes, corroborando com este autor, não motiva a reflexão e o interesse sobre questões salientadas no material.

Assim sendo, a eficácia do material enquanto via de acesso ao conhecimento dependerá da interacção material-material, material-professor, professor-material-aluno, aluno-material e vice-versa, pois é nesta aliança, entendemos, ser possível corresponder às expectativas e ao consequente estímulo na aquisição da L2. Agregado à exploração do material, foi possível perceber que o tempo, capital adicional ao qual, estando o professor indisponível, o obriga a opções materiais que menos recursos temporais impõem. Por isso, justifica-se que, entre os materiais explorados, enfatizemos o currículo e o programa dado o peso na aquisição formal.

3.2.2.1.1. O currículo

Qualquer instituição de ensino, mais do que simples instrução é-lhe reservada a nobre missão socializadora em consonância com uma determinada cultura. Entre as instituições sociais, a escola, nos nossos dias, é uma das que rapidamente permite, por meio dos currículos, moldar e integrar o indivíduo de maneira a responder aos anseios socioculturais do meio circundante e tornar o indivíduo em um actor da sua socialização.

Olhando para este importante documento, o currículo, procura corresponder, inicialmente, aos princípios científicos, à política-ideológica do país, à metodologia e, com o somatório de experiências sistematizadas, facilitar a aquisição do conhecimento, e, por meio do material, estar disponível aos principais agentes do ensino como um percurso a seguir. Por esta razão, resume-se em conteúdos escolares e extra-escolares integrados de acordo com os objectivos determinados pela área vocacional da instituição e, esta, em relação ao meio envolvente. É esta perspectiva que os estudos didácticos nos oferecem numa linha tendenciosamente convergente, de acordo com o Dicionário de Metalinguagens da Didáctica (2000: 107-108):

[...] serve para guiar professores e alunos na realização do propósito do Sistema Educativo vigente; ele oferece um conjunto de

possibilidades, conducentes a alvos previamente traçados e que podem assumir a forma de atitudes, competências e conhecimentos a adquirir pelo aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

Entende-se aqui que ao ser um documento oficial, multifacetado, traduz de forma explícita as intenções políticas (valores e/ou habilidades), apontando a carreira, geralmente, num determinado horizonte temporal. Dai, ser um documento revestido de um carácter obrigatório na condução do processo formativo.

Este documento não sendo estático, traduzido em acção, o fim e o arranque de cada ano académico, parece-nos serem os momentos indispensáveis para a sua análise crítica, do ponto de vista de vários ângulos, sobretudo, diante de uma fase transitória e de expectativas para o aluno. Neste sentido e a este nível, o teste de admissão, na essência, constitui um dos indicadores iniciais para a reflexão em termos da sua aplicação e posterior adequação de estratégias tendo em vista, não só o seu cumprimento, mas também a forma de concretizar a vocação institucional. Com isto, as vantagens podem ser consideráveis ao nível do curso, visto que, segundo Mateus (2008), a reflexão sobre o currículo e sobre a experiência do aluno permitem aos agentes pedagógicos realizar intervenções ao nível das competências iniciais face às finais.

Mas é de forma colegial, que os planos curriculares resultantes do modelo aprovado pelo Senado Universitário⁽⁵⁸⁾ obedecem ao mesmo princípio de harmonização (formação de uma cidadania marcadamente angolana), porém, com uma margem de flexibilidade tendo em conta o carácter formativo das instituições (escolas e institutos) e das regiões académicas.

Nesta vertente, o currículo, enquanto deliberação normativa para a materialização do conhecimento científico e para a formação intencional de quadros, faz parte dos

⁵⁸⁾ Os planos curriculares, de acordo com a Deliberação nº 005/SU/2003 de 22 de Abril, contemplam o nome, o regime (anual, semestral), a totalidade do tempo (semanal, semestral, anual), as unidades de crédito (UC), sendo aprovadas 60 UC para cada ano e o volume global de um ciclo de formação de um graduado. Em termo de carga horária, estima-se em 2.000 e 3.450h para o curso de bacharelato e 2700 a 5.250 para o de licenciatura. Lê-se no currículo geral da ULAN (s/d).

principais instrumentos auxiliares de ensino, o que o torna relevante não só pela indicação da carreira, mas de um mundo mais amplo, espelhando o modo, os objectivos, porém, dependendo de uma concepção ditada pelas necessidades previamente identificadas.

Pontualmente, a vista sobre o material didáctico, a partir do Departamento de Ensino e Investigação de Línguas (DEIL), enfatizou a necessidade da sua estruturação no que diz respeito à aquisição da LP, pois, inicialmente, já contempla, entre outras inovações, o desenvolvimento de habilidades ao nível das LNs, assim como uma resposta à necessidade de formação de professores do I e II ciclos, capazes de trabalhar num ambiente multicultural e multilinguístico tendo em consideração a actual visão sobre a valorização das LNs (Zau, 2002). Deste ponto de partida, as inovações ganham relevância na aquisição da L2 por, teoricamente, revelarem alguma preocupação em relação ao ambiente sociocultural da maioria dos falantes.

Como se pode imaginar, é da teoria à prática que o currículo toma o carácter tradicional; conjunto de conhecimentos organizados sequencialmente em unidades, a nosso ver, sem a orientação para o vínculo necessário com a LM do aluno, pese embora a sua abertura às alterações (propostas departamentais e não só), de acordo com a dinâmica institucional.

No entanto, quer na formação anterior (bacharelato), quer na actual (licenciatura), o currículo apresenta de forma explícita o português L1 como um objecto de estudo e, de forma implícita, como uma orientação (meio) para aquisição de outros saberes, quando na realidade o ambiente de aplicação lhe é desfavorável para esta opção. Contudo, é perceptível ser nesta linha que se opõe a realidade da maioria dos alunos, à semelhança do plasmado nos currículos precedentes, uma vez que a imprecisão não é resolvida na Lei de Bases do Sistema de Ensino e Educação, sobretudo quando se sabe que a LN é a base do mosaico linguístico angolano, para além de ser o substrato do português em uso, por mais que se pretenda ignorar a realidade.

De lacunas a soluções, advogamos ser neste imbróglio que a política linguística deveria acentuar a redefinição. Pois, o facto de a LP ser a disciplina nuclear⁽⁵⁹⁾/objecto de estudo; instrumento veicular e, ao mesmo tempo, complementar (1º e 2º anos dos demais cursos), para o desenvolvimento de proficiências, ao nível de português L2, impõe-se antes um estratégia diferenciada e adequada, pois os alunos linguística e culturalmente não sabendo o ponto de partida arriscam-se a não serem nem ‘bantos’ e muito menos portugueses.

Entre as possíveis adequações, é no 1º ou 2º ano, em oposição ao 3º, onde a disciplina de LN⁽⁶⁰⁾ observaria a sua reintrodução leccionada em paralelo com a de LP ou de Sintaxe e Morfologia tendo em atenção a esperada função articuladora e contrastiva na aquisição do português L2 e cabendo aos anos subsequentes o estudo de metodologias para o apoio nos níveis inferiores. Nesta perspectiva vinculativa (ensino superior – ensino geral e vice-versa) entendemos que os efeitos da LN sobre o português L2 seriam os mais aceitáveis, pois a conexão ajudaria a habilitar o aluno de estruturas diferentes e complementares, para além de reflectir sobre estratégias de prevenção, adequação e aquisição de estruturas linguísticas.

Contudo, é sobre a ausência de indicações precisas para o ensino do português L2, quer ao nível da disciplina curricular, quer da metodologia, que se exige intervenções, a título de revisões específicas ⁽⁶¹⁾, tal como é assinalada a procura e a ausência de “cursos de Linguística e Línguas e Literaturas Angolanas” (ENFQ 2012:29), por, reconhecidamente, condicionarem a apreciação da proficiência quer ao nível dos futuros docentes, quer de outros alunos, para além de, segundo Ima-Panzo (2013), influenciar a socialização natural e a emancipação destes utilizadores. Portanto, reconhecidas as vantagens do português L2 nos currículos e

⁵⁹⁾ Enquanto disciplina nuclear é leccionada durante o ano, com 9 unidades curriculares num horizonte temporal de 120 horas, isto é, 4 tempos por semana. Ao passo que na perspectiva complementar, repartida em LP (I) no 1º ano e LP (II) no 2º ano, apesar de ser anual, é reduzida a 4-8 unidades curriculares num horizonte temporal de 60-90 horas, isto é, leccionada em 3 tempos semanais, segundo Propostas dos Planos Curriculares para a Licenciatura dos cursos de Ensino de Linguística Francesa e Portuguesa vigentes na ESPLN, pp.1-14 e 1-4 respectivamente.

⁶⁰⁾ Disciplina complementar. É leccionada durante o ano com 4 unidades curriculares num horizonte temporal de 60 horas, 2 tempos semanais.

⁶¹⁾ Nesta revisão prevê-se através do programa de acção a formação de mestres (40%) e doutores (20%) com foco nas áreas estratégicas até 2020, segundo o PNFQ, 2012, p.62.

nos respectivos subsistemas de ensino (Mateus 2008, Gaspar et al 2012), constitui desde já um avanço nos cursos ligados às letras numa perspectiva de constantes actualizações, quer do currículo, quer do programa.

3.2.2.1.2. O programa

Enquanto parte da nossa experiência sócio-formativa, o programa não é seguramente o único suporte didáctico que determina a boa/má formação do aluno. Para todos os efeitos, não sendo nossa pretensão esmiuçá-lo, é, fundamentalmente, a ponte que o mesmo estabelece na consolidação dos saberes o que convoca à reflexão, isto é, entre a falta de harmonia entre este documento e a sua aplicação neste subsistema de ensino.

Enquanto material para a exploração de outro material didáctico (livros, currículos, material tecnológico), a par da dosificação, calendarização e do horário, o programa é um suporte fundamental porque por seu meio se orienta, pormenorizadamente, o desenvolvimento das competências em contextos, adequando-as à dinâmica das necessidades de informação e do conhecimento (Ramos 2012). É nesta visão que Piletti (2010) reconhece o seu fundamento ao representar a operacionalização e a concretização do currículo de modo mais específico, facilitando a transmissão e a aquisição de conhecimentos curriculares.

O programa de LP enquanto compromisso jurídico, antes por meio de especialistas (professores, pesquisadores e juristas) e, depois, por via da Lei de Bases do Subsistema de Ensino, é uma deliberação renovável que assegura a sua aceitação pelos vários intervenientes por se assumir como um factor de transformação de indivíduos em futuros professores. No entanto, é no ambiente multilinguístico que a disciplina de LP, ao ser concebida como nuclear numa interdisciplinaridade na aquisição dos saberes curriculares, e tal como plasmado no programa, torna-se uma condição *sine qua non* o seu contacto com o aluno. Porque é dele, enquanto candidato, que se exige a confirmação de competência traduzida em domínio de regras morfo-sintácticas, léxicas, fonéticas, etc., como prévia aquisição.

Em concreto, o programa de LP, ao nível da organização, comporta os procedimentos metodológicos, objectivos, proposta de avaliações, requisitos⁽⁶²⁾ para a frequência do curso e uma bibliografia básica, sendo o conteúdo o elemento basilar. Sem dúvidas, é a relevância que se atribui ao conteúdo que faz deste o centro das atenções. Tal como nas classes anteriores, a compartimentação e sequencialização do conteúdo em unidades, enquanto um corpo, é uma estratégia para a sua gestão em que o professor é o principal responsável pela intermediação. Contudo, é nesta responsabilidade que se augura, partilhada pelos intervenientes, os seguintes objectivos ⁽⁶³⁾:

- ✓ Desenvolvam a competência comunicativa quer ao nível da oralidade, quer da escrita;
- ✓ descubram aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento de língua, a partir de situações objectivas;
- ✓ desenvolvam métodos e técnicas de trabalho e de estudo que levem à construção de novas aprendizagens.

No entanto, o desenvolvimento de competências comunicativas, a identificação dos aspectos fundamentais das estruturas e do funcionamento da língua justificam os seus elementos nucleares, como parte dos principais objectivos, em que os aspectos estruturantes, como o funcionamento da língua, concorrem para o objectivo essencial e comum: aperfeiçoamento de habilidades que permitam ao aluno actuar no espaço académico, segundo QECR (2001:29), com recurso especificamente aos “meios linguísticos”.

3.2.2.1.2.1. O conteúdo

Quê conteúdo a ensinar, se este não é estático? — Na organização da grelha programática, o conteúdo é diversificado desde os textos não literários, narrativos,

⁶²⁾ É fundamental que o aluno tenha conhecimentos sólidos de LP para o cumprimento deste programa. Lê-se no Programa de língua portuguesa, 2016, p.14.

⁶³⁾ Vide: Curso de ensino de linguística portuguesa, 2016, p.13.

dramáticos, até ao lírico, traduzindo o fundamental aprovado pelo conselho científico para a construção de proficiências. A vigente selecção, pelo que nos parece, atende aos desígnios do departamento de LP, de acordo com a necessidade do aluno e se tivermos em conta que, segundo o QECR (2001), o desdobramento das pretendidas proficiências; compreensão (oral e leitura) e interacção (produção oral e produção escrita), tem um carácter actualizador no programa. O que, desde logo, leva a crer que o principal desafio não se coloca, de todo, ao nível do conteúdo, mas, ao de concretização e contextualização (método/estratégia) da realidade dos alunos dadas as motivações socioculturais.

Assim, um olhar sobre a disposição do conteúdo, ao funcionamento da língua, “componente dogmática”, é-lhe reservada a última unidade, constituindo-se no cerne da planificação e no principal objecto de aquisição. Constatase que, o facto de a proposta ser compartimentada leva o professor a uma relativa estagnação na exploração integral, com efeitos num texto, fazendo com que se verifique pouca/nenhuma conexão prática entre si e com as outras unidades. No entanto esta falta de adaptação é uma obscuridade a evitar a esse nível.

A partir do momento em que a categorização escapa de um olhar crítico do professor, justificável pela inexperiência da maioria dos profissionais⁽⁶⁴⁾, tal como observa Barros (1998), e, adicionado a isso, a resistência à criatividade em termos de estratégia metodológica, este vazio condiciona a gestão e a aplicação do programa. Contudo, é nesta complexidade que se deve reflectir, agir e reduzir a sua distância em relação às competências a partilhar.

Relacionando os estudos de Gaspar et al 2012, Ima-Panzo 2009 e Neto 2009, não obstante a disparidade de níveis, o actual actual programa não evita a imprecisão. É notório a ausência de indicadores remissivos à aquisição do português L2, à semelhança das directrizes curriculares. Este vazio, várias vezes minimizado, tem reflexos na aquisição do conteúdo porque a sua especificação, – realidade a que

⁶⁴⁾ Até a altura da pesquisa, a maioria dos assistentes estagiários possuíam idades abaixo de 35 anos, menos de dez anos efectivos de ensino da LP e, alguns, tendo efectividades em outras disciplinas e não a LP.

hoje estamos condenados a não descurar—, é uma condição ímpar na selecção de metodologias.

Assim, a falta de correspondência ao ser agravada pelo défice motivacional torna o programa um elemento de simples cumprimento ao contrário de uma exploração crítica. Porque sendo a disposição do conteúdo uma sequência de regras e orientações, desde as de natureza familiar (a título de revisão) às de carácter incomum, portanto, num clima de poucas condições materiais e motivações, tendem a produzir efeitos indesejáveis.

Por outro lado, aliando os conteúdos às estratégias metodológicas (quase comuns), assim como ao tempo exíguo de exposição ao português formal, não nos parece ser uma proposta consentânea para o aluno sem recurso à LN, mesmo que se trate de aluno universitário. Na realidade, mais do que universitário é antes de tudo um africano num ambiente bantuizado. O que, desde logo, nos leva a não alinhar totalmente na política curricular em curso e, em particular, no contexto real de aplicação, tanto neste subsistema de ensino, assim como nos precedentes, por colocar de parte o funcionamento linguístico da estrutura basilar da maioria dos alunos. Ademais, é importante a percepção de que independentemente de maior exposição ao português informal, que transmite a imagem de falantes de português LM, estas noções e as aquisições dos níveis anteriores, a experiência têm-nos indicado que não são ainda uma consistência para a actual estratégia na aplicação dos conteúdos.

Nesta vertente, urge uma convergência de metodologias, por via de reuniões, e interacção entre o corpo docente ligado ao ensino e à investigação da LP, logrando com isto uma actuação diferenciada e adaptada à realidade multilinguística em que, reiterando Candé (2008), “[...] é necessário um equilíbrio entre o ensino e a aprendizagem da LP por meio de programa, currículos que estabeleçam o elo com a língua e cultura do aluno”. Ou seja, semelhantemente, ao que é defendido por Rodrigues (2012), é pela razão de os alunos serem, maioritariamente, falantes de português L2 que a estrutura não se deveria didactizar num clima de automatismo

de regras na aquisição de LNM num ambiente inadequado, o que não ajuda a integrar a função do conteúdo na vida sociolinguística do aluno.

Concluindo, é na óptica de apropriação e de adopção que o conteúdo deveria ser orientado tendo em vista o actual direito de utilização da LP nos vários contextos comunicativos (Crispim 1994). Porque, a escolha dos conteúdos deve constituir uma tarefa de certa responsabilidade não só científica, mas também social, dado o valor funcional e com interesse, inicialmente, comunitário/regional, para além das reais necessidades e etapas de desenvolvimento do aluno, quando olhamos para a experiência que nos é transportada por Nérici (1991).

3.2.2.2. O professor

Tal como analisado no programa, o funcionamento da língua, dada a sua transversalidade, é a categoria cujo grau de exigência requer maior preparação, reflexão e conhecimentos sólidos sobre um sistema linguístico. E, em obediência à componente prescritiva, pressupõe uma presença de profissionais a altura, isto é, profissionalismo e a investigação como uma complementaridade.

Hoje, com graus diferentes, as dificuldades por que passa a materialização da política de ensino, quando se analisa linhas como as de Nóvoa et al (1995:22) não excluem as instituições humanas:

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante [...].

Com isto, o professor é atingido directa e indirectamente ao nível do seu perfil, na medida em que é arrastado para um estádio menos favorável (sobrecarga laboral, preocupações sociais e problemas pessoais/familiares), afectando o profissionalismo e colocando-o numa verdadeira prova de responsabilidades como abaixo se reconhece por aquele autor (*ibid*:106):

A massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. Hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores de que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas.

É, segundo Postic (1990:10), no processo de ensino e educação onde o professor é cobrado por se julgar nele a desmedida resposta formativa “que se exprime em termos de objectivos, expectativas de natureza subjectiva,” na orientação do aluno.

No meio de todas as dificuldades, sublinha Gomes (2007:42), não existe uma norma rigorosa que limite a actuação do professor de ensino universitário⁽⁶⁵⁾. Para todos os efeitos, podendo ser admitido, de acordo com critérios objectivos e subjectivos adoptados por cada instituição; professor graduado (bacharel e licenciado) e pós-graduado (especialista, mestre e doutor),— estando os critérios fundamentados num certo traquejo. E com isto, a qualidade ou o perfil do professor exercer considerável influência sobre o aluno e na avaliação do seu desempenho enquanto profissional. Daqui resumirem-se sobre ele os outros atributos, psicopedagógicos, o que justifica a centralização da sua figura na sala de aula.

À semelhança do que é explorado por Nóvoa et al (1995) e pelo QECR em termos de dificuldades, na Lunda Norte, a insuficiência de professores qualificados⁽⁶⁶⁾ e de incentivos para esta profissão, tal como no ensino geral (Rodrigues 2012:194, Neto 2009), é uma realidade que ainda assombra as políticas linguísticas e em especial a do ensino da língua europeia. Em causa está o perfil do professor, em certas ocasiões, assunto animado ao nível da comunicação social, e, em grande medida, o exercício profissional em si, cujas solicitações da sociedade não se quer

⁶⁵⁾ Segundo o PNFQ, 2013, p. 62, “A legislação em vigor, em particular o Decreto nº 90/09 de 15 de Dezembro, estabelece as qualificações necessárias para o corpo docente no ensino superior, [...], que seja constituído essencialmente por mestres e doutores”.

⁶⁶⁾ De acordo com o relatório da Direcção Provincial de Educação 2016, s/p. Ao passo que no ensino superior, o curso de Linguística Portuguesa foi assegurado, maioritariamente, por monitores por falta de professores com o nível de pós-graduação em número suficiente. Lê-se na relação nominal de professores contratados 2016/17 pelo DEIL.

simplesmente confinadas à esfera académica, devido à crescente depreciação dos valores tradicionais e pela aculturação por defeito.

No entanto, ao existir uma interdependência de factores externos, incluindo internos (objectivos, emoções, expectativas, etc.), o posicionamento do professor perante o meio ambiente do aluno é também uma condição *sine qua non* para o fracasso ou para o êxito da sua profissão. Desde logo, para que nada esteja comprometido, o professor é chamado, analisando a formação ideal de professor de línguas por Prof. William Twadell, a avaliar e a actualizar cada vez mais a sua motivação, o seu interesse pela comunidade. Porque adicionados à competência, ao serem traços marcantes, para além de serem influenciadores, admitido também por Chocolate e Yoba (2007), tornam o professor em um dos 'reflectores' da sociedade, onde lhe é solicitada a inteligência, entre os vários requisitos, com o propósito de solucionar os problemas decorrentes da sala de aula e fora desta (Postic 1990), como é o caso de alteração do comportamento no aluno. O que desemboca em desempenho.

3.2.2.2.1. Formação/desempenho

A experiência socioprofissional (de 1-5 anos) é assumida por meio da ficha sociolinguística (vide Anexo 5). A altura desta pesquisa, o professor era um falante não nativo de português, e, maioritariamente, falante de LM, cokwe. Esta particularidade, dado os factores que concorrem para a aula, lamentavelmente, não é uma garantia de qualidade na aquisição de uma L2, mas, tão-somente um dos aspectos de aproximação, se tivermos em conta o ambiente sociocultural.

Na prática, é uma aparente vantagem que não preenche as insuficiências na exploração e na aplicação dos conhecimentos relativos às línguas em contacto, condicionando deste modo o êxito ou a eficácia das orientações curriculares, assim como dos objectivos propostos ao nível do programa. Esta lacuna permite, de igual forma, reconhecer o seu estágio, tanto linguístico, quanto didáctico, como uma fase inglória no processo, o que é intrínseco à conjuntura sócio-económica que não exceptua o profissional neste grau de escolarização quando se confronta o

desempenho (Chicumba 2012), pese embora o esforço em corresponder com as expectativas.

No entanto, longe de medidas mitigadoras, impõe-se um olhar diferenciado sobre o formador dos formadores por ser o centro da mudança na profissionalização didático-pedagógica. Numa visão progressista, corroborando com Gomes (1995), o professor monitor, o assistente estagiário, quando admitido no 1º ano, deve(ria) ser objecto de permanente atenção, acompanhamento desde as aulas-modelo, leccionadas num determinado número, sendo estas objecto de discussão com o professor regente e com outros professores afecto ao departamento.

À título de soluções, é nesta graduação de informações e experiências que o monitor adquire independência desejada por meio de agregações pedagógicas. É uma exigência, assim, dar-se-ia início ao processo de transformação e ao seu gradual posicionamento como um mediador aceitável de conhecimentos e detentor de uma competência, equivalente a de um profissional experiente. Entendemos, todavia, ser uma estratégia que, teoricamente, demanda do exercício de um repensar sobre o profissional, enquanto recurso a quem se possa depositar, de forma desafiante, a responsabilidade de desenvolver valores locais e universais.

Assim, ao contrário do nativo a quem se exige proficiência desde a compreensão, sem esforço no que lê, passa por “resumir informações de diversas fontes; reconstruir coerentemente argumentos e factos; exprimir-se de modo espontâneo e exacto; e distinguir mudanças/alterações a significados em contextos diferentes” segundo QECR (2008:44), ao professor angolano, neste nível, são-lhe exigidas, mas não rigorosamente, parte das mesmas qualidades por serem as que lhe permitem estar acima ou à altura das necessidades e partilhar experiências, com o aluno e valorizar o seu mundo cultural, segundo Lado (1971:15).

Por outras palavras, afigura-se sempre relevante a compreensão dos problemas reais e a tomada de posições acertadas, pois, tal como diz Elliott (1991:311), a sua aceitação passa por permanente colaboração com o público-alvo tendo em conta a

identificação e a resolução das inquietações. Daí que, concordando com Postic (1990), ser necessário a empatia na comunicação como estratégia para explorar distintos pontos de vista na compreensão de um assunto e o exercício de reflexão deve ser outra estratégia a defender no derrube de possíveis barreiras.

No entanto, num ambiente como o da escola angolana, em particular da Lunda-Norte, o papel do professor de L2, para além da empatia e consciência de imperfeição da sua missão, deve agregar uma permanente motivação geradora de aproximação e gradual integração, contudo, sem perder de vista que deve ter presente o conhecimento prévio da proficiência do aluno, essencialmente, nas suas reais necessidades socioculturais.

Adiciona-se à lista, a habilidade e visão, de acordo com Martinho (1996) e Tabilo (2011), de transformar a sala de aula em palco de vantagens recíprocas onde se pode propor estratégias que revalorizem experiências anteriores e dos dois sistemas linguísticos. Nesta vertente, se por um lado a motivação exige razões e estímulos que apontem para a alteração de estado de coisas (Pilleti 2010), o perfil do professor deve ser uma resposta estimuladora para o aluno, enquanto protótipo ou *trigger* na construção/reforço da sua identidade, e com isso, seja suavizado o efeito de *Affective filter* descrito por Krashen e Terrell (1983).

Assim, olhando para Rodrigues (2012:84), neste ilimitado e cada vez mais inovador papel, o professor deve ser adaptado a um:

[...] profissional a quem se pede a análise constante da realidade pedagógica em que está inserido e, que ao mesmo tempo, esteja atento às transformações da ciência, da sociedade e do mundo actual, porque da sua acção depende, em grande medida o sucesso e a qualidade das aprendizagens.

Conclui-se que o perfil e/desempenho do professor é relevante nos vários desafios que se apresentam na aquisição do português L2 dado que a ausência de uma formação consistente, equilibrada e continuada, de acordo com a sua área de paixão, compromete a execução da política linguística (ENFQ 2012). Para todos os efeitos, isto implica mudanças ou uma atitude política diferente baseada em:

reorganização e reestruturação do pensamento institucional perante a 'programação' de novas gerações de professores. O que significa que não é suficiente o simples apelo à sua consciencialização para uma permanente actualização de conhecimentos. Antes, impõe-se, de modo geral e conjugado, que a 'bicefalia' ensino-educação faça parte das qualidades, prioridades e dos direitos a serem garantidos em condições favoráveis, porque é no quadro destas insuficiências que se compromete o engajamento profissional e institucional, apesar de ser parte das preocupações ministeriais.

3.2.2.3. A aula

De acordo com a lei 'magna' do sistema de ensino e educação do país, a LP é o veículo em todos os subsistemas embora a sala de aula seja, inegavelmente, uma representação multicultural e, em consequência disto, um convívio multilinguístico. À partida, é um quadro que pressupõe uma actuação democrática dada a presença de alunos cujas características estejam mais viradas para uma aquisição de LE do que propriamente para uma L1, tanto por efeito de resistência de línguas locais, tanto por lacunas nas distintas etapas de aquisição do português.

A nossa experiência estudantil, quer em Angola (2006-2008), quer em Portugal – FCSH e ISCTE (2013-2016) –, permite-nos afirmar que, hoje, a aula se enquadra numa relação e inovação de processos que dizem respeito à mudança e à formação de quadros, abandonando o sentido restrito – momento em que se concretizam conteúdos curricularmente aprovados.

Se por um lado o programa assegura a orientação política e o conteúdo em direcção ao desenvolvimento de competências, por outro, é por via da aula que se procura a acção prática-comunicativa como forma de materializar as intenções aí esboçadas. Daí ser nesta relação que a didactização da LP se afigura como indissociável, segundo Castro (2000), cuja interdependência científica se forja em torno de um objecto específico.

Por via disto, mais do que o cumprimento de objectivos didácticos, é a partir de uma consciencialização sobre o papel da LP, no ambiente multicultural, que a sua didactização, despreconceituosa, se deve adaptar a diversas situações discursivas e comunicativas favorecendo uma maior interacção. Nesta linha, ela obviamente transcende a prática tradicional, memorização do assunto pelo aluno, para corresponder ao momento ímpar em que a língua, de forma desambiguada, serve de “expressão da consciência de uma colectividade” (Cunha & Cintra, 1986:1), assim como ao de concepção do mundo.

Nesta senda, a exigência de uma aula num ambiente heterogéneo é um desafio nobre tendo em vista a reprodução de comportamentos sociais influenciáveis. Entretanto, é este espírito que se propõe permanentemente na aula de português L2 na escola angolana, enquanto factor de enriquecimento (Marques 2003), pois torna-se inseparável, admitindo a autora, a relação língua-ambiente de implementação da política, e, entre os objectivos-métodos, onde o ensaio da “capacidade de observação e de análise das situações de interacção são relevantes, pois tem interferência (...) ao nível do aluno” (*ibid*:120). Esta preocupação, afluída também por Amélia Mingas, transporta o sentimento de uma aula mais focada para o português real do aluno, isto é, adaptado à realidade angolana e virado à componente cultural.

Depreende-se desta posição a necessidade de a aula converter-se em um ambiente flexível, por defeito, procurando, numa perspectiva espiral, adaptar e relacionar o conteúdo à experiência do aluno de modo que sirva de suporte na construção do novo conhecimento. Na prática, a inquietação é uma necessidade que passa pela conexão dos níveis anteriores para um clima de partilha, contudo, sem desprimor a riqueza cultural, por ser nela que o português vernáculo encontra(ria) sincronia e dinamismo, sem perder de vista, diz Coménio (1957:331), entre várias funções, a de:

[...] adquirir a instrução e para a comunicar aos outros. Por isso, [...] são necessárias: a língua materna para tratar dos negócios domésticos; as dos países vizinhos, para entrar em relações com eles: para ler livros sabiamente escritos. Para tal, não necessitam

de ser aprendidos 'até a perfeição', mas apenas tanto quanto é necessário.

Esta visão, encaixada à nossa realidade, sentimos que é no contexto de flexibilidade e aceitação que a aula deve (ria) ser orientada desde os currículos até à supervisão didáctica, porque resultaria deste olhar e proceder uma aquisição, não só do entendimento, mas também de uma manifestação democrática. De contrário, a, pelo constatado, quer ausência da conexão, quer a concretização de políticas curriculares, continua(ria)m a ter efeitos negativos, não obstante a inadequação metodológica do português L2 não ser uma exclusividade do ensino angolano, quando é explorada a literatura lusófona (Candé 2008:22):

O ensino da LP na Guiné-Bissau praticamente não beneficia de uma didáctica de LNM, sendo geralmente realizado no quadro da LM em que os alunos aprendem a gramática e a escrita, de forma automática.

Apesar de se tratar de níveis de escolarização diferentes, em Angola, esta realidade linguística, nos dias que correm, tende a ser transversal aos subsistemas de ensino, evidenciando um declínio qualitativo, como reconhece Neto (2009). Resulta desta constatação, as lacunas herdadas das classes e ciclos anteriores, onde as estratégias orientadoras, acompanhamento e o reforço foram quase inexistentes. Já ao nível ESPLN, na aula de português, pelo facto de, *a priori*, o professor focar o cumprimento do programa e, por outro, estar despido de uma diversidade de estratégias para a sua gestão, desde logo, não é expectável que ela se distancie do ciclo; treino-avaliação das habilidades, entanto, onde a língua se distancia de ser o verdadeiro suporte para autonomia, pelo menos, como perfil de saída.

A qualidade da aula ao estar afectada pelos factores exógenos e pelos factores endógenos é um ponto assente, caracterizado pela tentativa de cumprimento da norma padrão,— com peso em correcções e em incorrecções, quer na oralidade, quer na escrita — porque traz à tona o pouco tempo de exposição às regras da LO, o ambiente de exposição, e, como já referido, certa inexperiência metodológica. É neste quadro inibidor que os alunos admitem dificuldades em, como frisa Adriano (2014:83), “interiorizar a multiplicidade de regras da gramática” e quando são

memorizadas, notamos, desde certos professores, que “são em muitas circunstâncias, incapazes de as pôr em prática”.

Este tipo de contacto com a LP é, hoje, motivo de várias preocupações ao nível dos académicos, registando desde já consensos sobre a valorização da LM/LN (Mingas 2000, Ntongo s/d, Gaspar et al 2012, Unicef 2009), por ser a via que melhor redirecciona o aluno, inicialmente, a pensar e a criar pontes entre estruturas diferentes. Apesar do “como?” (Leiria 1991), é, estrategicamente, com recurso a situações identificadoras de pontos (di)(con)vergentes numa diversificação de contrastes que nesta didáctica socializadora podemos responder a estas inquietações, transformadoras da aula numa oportunidade de exploração e moldagem da cultural, tal como assinala Paro (2010:53):

Mas uma importante causa muito pouco discutida e que parece estar na base de todo o problema do baixo desempenho do ensino é precisamente essa timidez de sua ambição no provimento de cultura. Ao pretender passar apenas conhecimentos e ao se ater aos estreitos limites da comunicação verbalista, deixa de lado os componentes da cultura que, articulados com o conhecimento, dariam razão de ser a este e tornariam mais efetiva sua apreensão pelos educandos.

Por exemplo, a contrariedade é, com alguma frequência, manifestada pelos alunos na consulta do *Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa, Porto Editora, LDA-2001*, por ser a fonte imagética na aproximação da realidade em estudo. Esta estratégia, tão-somente confirma e responde à reiterada necessidade de adequação da aula-conteúdo-ambiente do aluno, enquanto um proceder político-linguístico conformando-o às distintas conclusões científicas, tal como Mateus (2008:7) adverte:

Em todos os países de África em que o português é língua veicular, [...], ele convive com as línguas nacionais, e o contexto sócio-cultural em que se desenvolve torna-o uma *variedade específica* no conjunto das variedades do português. Este aspecto deve estar presente de forma constante no ensino da língua portuguesa e em todas as vertentes da sua difusão.

3.2.2.3.1. A tónica da aula

A LP, em Angola, não é estática. O seu dinamismo corresponde a uma sincronização do seu tempo e dos actuais espaços. Com isto, toda a aula deve atender aos factores e aos efeitos de interferências, do ponto de vista de metodologias e de políticas linguísticas. O que quer dizer, o adiamento da revisão do estatuto da LP no actual contexto é parte da fraca construção do conhecimento e da consequente desmotivação (Neto 2009:112):

A descrição da língua portuguesa no contexto geo-histórico em Angola e a nossa experiência como docentes mostraram-nos que as aulas de LP têm sido repetitivas, quanto ao conteúdo e metodologia, desde os primeiros níveis de ensino pré-universitário e médio profissional, provocando nos alunos a falta de interesse e de motivação e, por fim, o insucesso escolar, [...], em todas as classes e a nível nacional.

Se por um lado o conhecimento adquirido é evidenciado pela capacidade de recriar, a utilização do português L1, como veículo para a referenciação de experiências, indica e comprova a necessidade de uma adaptação às alterações e aos contextos das sociedades (Unicef 2009:12). A aula, inicialmente, ao não se traduzir em uma criatividade, produção científica da instituição e do meio circundante, toma o carácter limitado – repetição de conteúdo e de metodologia – quando a sua imperfeição impõe prudência e maior individualização metodológica. Por esse motivo, e nesta contemporaneidade, a falta de compreensão do sistema linguístico europeu, fundamentalmente, na sua interacção com o meio sociocultural deve ser o perigo a evitar; formação de “homens, e não papagaios” (Coménio 1957:332), assim como o “ensino memorizante” (lê em Kargianis 2010:11), em termos de finalidade comunicativa.

Por herança, a gramaticalização ou o funcionamento da língua, infelizmente, ainda constitui a força da aula hodierna. Estudos como o de Neto (2009:61), numa referência ao ensino da LO em Lwanda onde 76 % dos alunos é sujeita ao estilo tradicional, na verdade, é uma imagem deslocada, tal como confirmam, entre outros, Callou (2008), Gaspar et al (2012), cuja herança, encontra paralelismos fora de

África, —Brasil (Mattos e Silva 1983:370) —, registando ambientes “dissociados da realidade e baseados nos ditames da gramática tradicional, na insistência de incutir uma norma lusitana cristalizada, [...]” (Callou 2008:69).

Já a nossa experiência mostrou que a gramaticalização da aula de LP é basicamente uma mecanização, como ressalta Coménio, não obstante o seu papel consciencializador de regras no aperfeiçoamento de determinadas habilidades e, conseqüentemente, o alcance de parte dos objectivos (Ramos 2012:15-16). Este dogmatismo com pendor tradicional é *de per si* um indicativo de atraso na inovação de estratégias, justificado por certos profissionais, como ‘a via rápida de aquisição da LP’. Em oposição a percepção imediata é posta em choque quando se analisam as habilidades exploratórias e as de uma atitude crítica.

Contudo, a adopção de uma estratégia bi-dialectal (Cabral 2005) é uma das vias acertada para o contexto de multilinguismo. É, pois, para este sentido que as actuais pesquisas apontam, chamando atenção para as “implicações metodológicas e pedagógicas” (Marques 1983:209), ou seja, uma orientação adaptável e extensiva.

Por isso, o recurso à LN para suavizar áreas nebulosas, é, em larga medida, uma estratégia a observar. A sua utilização deve ser a primeira inibição a combater na “apreensão do seu significado” (Mendes 2009:136), o que passa pela especialização, criatividade e transformação de uma aula em ocasiões de moldagem de conhecimentos e de respeito às identidades locais. Nesta linha, a gramaticalização pode ser vista como uma estratégia enriquecedora.

Nesta óptica, a aquisição enquadrada na diversidade cultural, onde se enriquece e adquire o direito de ser parte da construção colectiva do angolano, reforça-se como expressão internacional, assim como factor de desenvolvimento plurilingue e intercultural (Jesus 2010-2012). Por outras palavras, não somos desfavoráveis ao estudo da unidade funcionamento da língua, pois é intrínseco ao seu uso culto. Mas, o contacto com a LN ao gerar novas situações e diferenciadoras, exige adaptação em direcção a uma aquisição diversificada, tendo em consideração a formação de

competências modernas e dinâmicas. Reitera-se, enquanto o professor não tiver presente o papel da L1/LN na aula de português L2, parte desta referência gramatical pode ser alcançada com atraso. De modo geral, a partir da fusão dos modelos (tradicional e cognitivo) conduzir-se-ia o aluno à reflexão e ao maior envolvimento, tal como na estruturação e organização do seu conhecimento (Tabilo 2011, Rodrigues 2012), salvando-o de mera repetição e assegurar-se-ia o desenvolvimento da sua proficiência.

Concluindo, a aula de LP confronta-se com uma aquisição de mais de um sistema linguístico (cf. Chicumba 2012:33) onde os principais agentes nem sempre têm sabido explorar e adaptar o conteúdo programado às vivências do meio sociocultural, com destaque para a L1/LN do aluno. No entanto, é no distanciamento entre as competências gramaticais e as comunicativas onde a articulação de políticas linguísticas é exigida (Gaspar et al 2012, Neto 2009), porque, mais do que centralizar a gramática está a aceitação da LP, não como substituto cultural, mas como instrumento acolhedor da sua reestruturação.

Depois da prévia avaliação do nível de proficiência dos alunos, são ainda oportunas as contribuições de Gaspar et al (2012) e Martinho (1996), ao defenderem as mediações com interações acompanhadas de diversidade de produções (contos, recontos, trabalhos diversificados, incluindo textos com exercícios lacunares e neles integrados os gramaticais) ao passo que ao nível de estruturas morfo-sintáticas haja mais reflexões sobre elas, seguidas de confrontações, “sempre que «aquelas» não coincidam” (Martinho 1996:81), de modo que a generalização resulte deste treino, quando necessário, precedido de uma explicação dos sistemas linguísticos em contacto e das específicas estruturas em análise. Porque, segundo Dottrens (1972:34), “[...] fazer compreender o porquê,(...). Essa ajuda que o professor dá será tanto mais eficaz quanto se multiplicarem em experiências pessoais, graças às quais o aluno tomará pouco a pouco consciência das suas possibilidades, [...]”, o que se deve resumir numa “metalinguagem” (Pereira & Martins 2009:33). Na realidade, é essa a diversidade que advogamos para uma aula moderna.

Capítulo IV

Estrutura interna do SN em Cokwe e em Português

Com base nas literaturas correspondentes, apresentamos neste capítulo, de forma pontual, a caracterização dos SNs das línguas cokwe, LN, e PE como LO ou língua de escolarização. Procede-se, em momentos diferentes, à caracterização das estruturas que servem de base/exemplo para a compreensão do funcionamento das línguas nesta região. Dada a pertinência das produções, serão retomadas as conclusões aqui obtidas na parte final do trabalho. Assim, com base em Atkins (1955), Martins (1990), Santos (1962), Bastin (2010), iniciamos pela apresentação da língua cokwe e, posteriormente, caracterizaremos a estrutura do PE, guiando-nos fundamentalmente em Peres e Móia (1995), Mateus et al (2003) e Raposo et al (2013), como literatura principal.

4.1. A língua cokwe

Em Angola, apesar da livre circulação, os actuais espaços geográficos caracterizam o prolongamento das origens, fusão, fixação e o desenvolvimento das anteriores e das actuais comunidades etnolinguísticas havendo, quase, em todas as comunidades a conservação de um todo cultural.

Apesar de um nível de pesquisa ainda incipiente, é nesta perspectiva que a língua cokwe ⁽⁶⁷⁾ representa o maior instrumento vernacular de comunicação, entre as comunidades étnicas que preenchem o Leste de Angola (Lunda⁽⁶⁸⁾ Norte, Lunda Sul, Muxiku e Kwandu Kubangu), coabitando, sobrepondo-se ao substrato, lunda (urundu), como língua encontrada, e expandindo-se por meio de consideráveis grupos nas províncias de Malanje (Kangadala, Sautar, Kambundi-Katambo), Bye, kunene e da Wila. O cokwe localiza-se na zona **K** (Guthrie 1967, Bostoen 2008),

⁶⁷⁾ Foram e continuam a ser várias as grafias aleatórias na escrita desta palavra. Segundo Martins em *Elementos da Língua Utchokwe*, 1990, p. 26, a persistente polémica reside na grafia dos sons *ch* e *tch* em virtude de estes surgirem com frequência nas LNs, tendo cada autor adotado uma forma de acordo com os sons e as representações gráficas equivalentes em inglês, francês e alemão. Pelo que nos parece, mesmo em alguns casos oficiais, esta polémica sobrevive pelo facto de não ter havido uma norma efectiva para a escrita das LNs, por um lado, e, por outro, a aprovação da actual grafia pela resolução nº3/87 de 23 de Maio não ser acompanhada de uma ampla divulgação e uniformização, assim como ao nível da comunicação social, o que causa dificuldades no seu uso, facto também reconhecido por Martins (1990) e Manassa (2014).

⁶⁸⁾ Aportuguesamento da palavra vernacular *Urundu*, *Runda*, *Lunda*.

como veremos mais adiante. Hoje, constitui uma língua franca, inter-étnica, nesta zona, cuja amplitude é visível pelo processo de assimilação de outros grupos minoritários, permitindo a estes a sua integração e aceitação político-social, sem, aparentemente, grandes preconceitos étnicos e culturais.

Todavia, é por meio da comunicação, inicialmente, que o cokwe se constitui em uma ferramenta de conexão transfronteiriça, o que nos convida a uma prévia contextualização para a compreensão do seu estágio actual.

4.1.1. Argumentos sobre a origem da língua cokwe

A partir da região Este Benue-Congo, a língua cokwe é um instrumento de largo uso entre os povos africanos, estando presente nos países como a República de Angola, República Democrática do Congo (RDC) e, em pequenos grupos, nas Repúblicas da Tanzânia, do Zimbabwe e da Zâmbia.

Observando aquilo que hoje é ainda objecto de inquietações – a sua origem –, continua a ser um assunto em aberto numa altura em que as pesquisas, quer do ponto de vista etnográfico, sociológico, quer histórico, apesar de não o precisarem, tendem a convergência, de acordo com as reconstituições existentes:

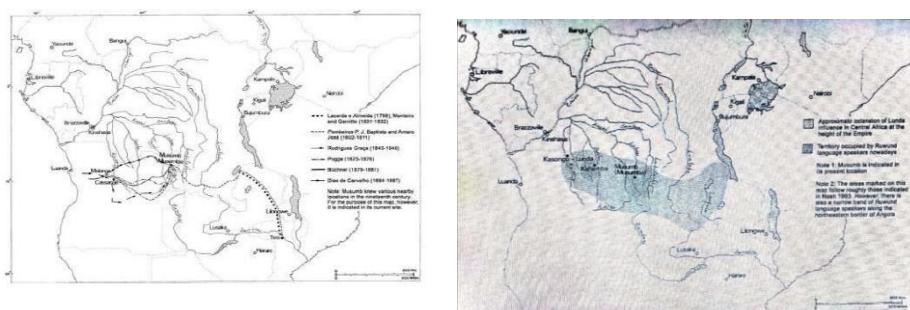


Fig. 4. Fonte: Tavares 2009. Movimento dos Lunda Cokwe e o apogee do Império Lunda

[...] yetwe thwakathukye ku lwiji munene, ku Tanganika» «Nós viemos do oriente, onde fica o rio (Lago) grande tanganica. (Manassa 2014:19)

O cokwe é a língua bantu de uma nação étnica ou de vasta civilização de agricultores, ferreiros e caçadores, tucokwe⁽⁶⁹⁾, tendo evoluído, em grande medida, de uma outra grande comunidade – Império Lunda –, este, conhecido também por Lunda de Lueji A'Nkonde até os finais do século XIX. A partir do Império, cuja decadência política foi um facto, hoje, ao reconstituirmos a história desta comunidade, independentemente da miscigenação, parece-nos que o convívio entre os ambundu (nucleares da Matamba), kalunda e os tucokwe ajuda a identificar os traços do grau de parentesco entre os seus descendentes — o mais recente ponto de referenciação histórica (Lima s/d:70):

“[...] Yala Mwako (...) teve três crianças chamadas Tshinguri Mbangala, Tshinyama mukwa Lwena e Lweji ya Kondi”.

Posteriormente, (*Ibid*: 42):

“[...] Tchinguli, irmão de Lweji, seguiu a rota de Ngola Tchil-wanji, que teria também partido para Oeste, em virtude das dissidências ocorridas no interior da sociedade tchokwé ou pré-tchokwé”.

Apesar de o autor reconhecer ser “muito complexa” a noção de parentesco entre os bantu (Lima1989:15), o confronto dos dados, de acordo com a literatura oral e escrita, assim como o mapa adaptado de Tavares (2009), ajuda-nos a reconstruir esta relação cognata, parental, dos **arundu** (Ngola Cilwanji, Cinguli, Cinyiama e Ndumba Wa Tembo) do Império Lunda para novas conquistas e ocupações. Os grupos conduzidos em épocas e em direcções diferentes determinaram outras configurações (incluindo parte dos **ambundu**, **umbundu**) e com elas as actuais evoluções sociolinguísticas:

⁶⁹⁾ Na fase inicial de contactos com os exploradores europeus, os homens identificados eram maioritariamente de altura mediana, 164,73 cm, número correspondente a 400 elementos. O peso médio era de 52,520 kgs, observação de, por exemplo, um universo de 5000 elementos, segundo Lima (s/d), *in* 1º Encontro de reflexão sobre cultura e ambiente no Leste de Angola, p. 66. Apesar desta caracterização mantemos aqui as nossas reservas por entendermos que espelha um ângulo de um todo.

- ✓ **Ngola Cilwanji**, emigração pelo **Noroeste**;
- ✓ **Cinguli e Ndumba Wa Tembo**, emigração pelo **Centro-Oeste**;
- ✓ **Cinyiama**, emigração pelo **Sul**, em direcção ao território do Muxiku

A partir destes movimentos, por mais que tentemos omiti-los ou deturpá-los por quaisquer vantagens ou preconceitos, como às vezes ocorre em relação à história da estatueta de samanhonga, e de modo geral, da Lunda, o raciocínio que nos salta à vista é o de que por meio destas reincidentes abordagens esparsas, os movimentos acima ajudam a confirmar como tendo sido determinantes para a configuração dos povos e dos sub-reinos do Norte, em especial os da região da Matamba/Kasanje, Centro Norte, região dos ovimbundu (Bye) e do corredor Leste de Angola. Dai não ser de balde a expressão, “Angola nasce no Leste”.



Fig.5: Expansão da comunidade Lunda-cokwe

Fonte: Encyclopaedia Britanica⁽⁷⁰⁾

Do ponto de vista de dinamismo, é a partir destes seculares movimentos que podemos inferir, como sinal de herança etnolinguística e traços de variação e mudança linguísticas, em várias áreas, ainda numa clara afinidade ⁽⁷¹⁾:

- 1) **Eze - kunoku - ny - ku-lejang - chom - chimwing.** (urundu)
Eza - kuno - ngu -ku- lweze - cuma - cimwika. (cokwe)

⁷⁰⁾ De: <https://www.britannica.com/place/Luba-Lunda-states>.

⁷¹⁾ (1 e 2) Construções intuitivas de jornalistas e apresentadores de línguas regionais (ulunda, bangala e cokwe) na emissora provincial da Lunda Norte (17:34min/ 29.11.2016 e 9:45 min/11/08/18).

- | | | | |
|----------------------|-----------------------|-------------------|---------------------------|
| 2) Nza - kuno - | ngu -ku-jimbuile - | cuma - cimoxi | (bangala) ⁽⁷²⁾ |
| Za - kuku – | ngi - ku-tanguele - | kima - kimoxi | (kimbundu) |
| Vem - aqui - | vou- te- dizer | - coisa - alguma. | (PA) |
| | | | |
| 1) Yang - swa | - utambulang - | mpak. | (urundu) |
| Yako - kawaxi | - utambule - | phoko. | (cokwe) |
| 2) Nda - lusolo | - utambuli - | phoko | (bangala) |
| Ndê - kia | - utambule - | (ó) phoko | (kimbundu) |
| Vai - depressa | - para receber | a faca. | (PA) |

Se as “línguas não têm limites naturais” (Saussure 1999:334), analisando essas e outras contribuições, os traços apontam para uma origem comum, proto-bantu mais próximo, que entedemos ser o urundu. Percebe-se também que, apesar da dispersão e imprecisão em relação ao momento de desmembramento, a língua cokwe é uma consequência da intersecção e do secular desenvolvimento entre as comunidades bantu-**urundu** com outros povos durante o período de consolidação e expansão do império lunda, o que justifica a conservação de traços culturais. O que quer dizer que, a actual diferença é acidentalmente um produto da evolução, conquista e expansão sociocultural nos novos territórios. Estes simbolizam a imposição do seu poderio guerreiro, acompanhado de aculturação linguística⁽⁷³⁾. Daí, ser, também, indispensável uma inter-disciplinaridade (sociologia, antropologia, história e linguística) para um aprofundamento do fenómeno, quando se pretende inferir sobre o seu passado sobretudo na base de uma reconstrução de clãs e famílias das antigas localidades.

⁷²⁾ Entendemos ser a língua bangala a intermédia entre as línguas Lunda-cokwe e a língua Kimbundu, uma vez que os grandes e os principais movimentos (Leste-Oeste) daqueles dissidentes terão sido realizados neste corredor, o que terá ditado o povoamento do espaço, o surgimento de outros dialectos que se juntam ao actual kimbundu, isto se tivermos em conta Lima (s/d) em 1º Encontro de reflexão sobre cultura e ambiente no Leste de Angola, pp.37-92, assim como o percurso de Cravalho (1890). A isso juntamos as imprecisões dos autores, por exemplo Mingas 2000, Serrote 2015, em explicar a origem da língua Kimbundu, ficando-se em noções periféricas. Admitimos a hipótese de terem sido os povos Kikongu e os seus descendentes a designarem os Urundu por **Ki-(mb)(r)undu** na interacção e marcando o prefixo **Ki** como traço fonético (Bostoen 2008) cristalizado na nova língua.

⁷³⁾ Como é o caso dos nomes de origem cokwe espalhados nas regiões de contacto e forte influência (Kabundi-Katembu, Kaita, Kwanza, zambeze, Cinguli, Cilima, Kwangu, Kaphenda, Xa-wande, usongo, Xandele, Xa-ulimbo, Xa-manhonga, etc.,).

Admitimos neste estudo, com base na literatura, que a genealogia da maioria da comunidade étnica que hoje habita o extremo Norte centro, Nordeste e Leste de Angola esteja ligada à comunidade bantu que, de algum modo, terá partido, antes, da zona do lago Tanganika, após longas travessias do lago Mwero e do rio Lwalaba (Fernando 2013:39). Posteriormente, constituindo-se Katanga, kahemba e kasongo (esta última, localidade fronteiriça entre Malanje, kwangu e a RDC), outros pontos de difusão, sobretudo, dos kalundas em outras ramificações *runda-cokwe*, bunda, luvale, luchazi, songo, minungu, xinji, imbangala e na comunidade ngangela, como se pode inferir destas fontes⁽⁷⁴⁾ com peso na tradição primária (oral) (Bastin 2010:29):

“[...] as pessoas juntas quando chegaram da lunda de onde vem o sol passaram e residiram todas no lago Tanganica; depois dispersaram-se todas. Algumas estabeleceram-se no rio cokwe, depois apelidaram-se com o nome Tucokwe, e dispersaram-se umas passaram as nascentes do kwangu, outras atingiram as nascentes do kasai, do luembe, do ciumbe, do Luacimo, do cikapa e, assim, chegaram aqui a jusante. Outras estabeleceram-se no Muxiku (Vila Luso).

Já Mwacisenge⁽⁷⁵⁾ (Satambi) citado por Manassa (2014:32), aponta um dos grupos dissidentes do Império Lunda, comandado por kelendende e Nakapamba, como a origem deste nome, que teria descido:

“[...] a margem esquerda do rio kasai, portanto, em direcção ao Nordeste e instalando um novo “*Usengue*” ou sede na região do rio Cokwe afluente do rio Lwembe entre os actuais territórios de *kazaji* e *Mukonda*, na Província da Lunda Sul. Aqui, multiplicaram-se e ficaram conhecidos por povo cokwe e desenvolveram a sua língua diferente da língua do reino.

Ao passo que em Martins (1990:10), se pode ler o seguinte:

⁷⁴⁾ Extracto da história contada pelo avô Salumbu, posto de Mona-Kimbundu, que a contou a Muacefo. Extraída em História dos Cokwe, Arte decorativa cokwe, Vol.I, Bastin, 2010, p. 29.

⁷⁵⁾ Muatxisenge ou Mwacisenge Wa Tembo (Satambi) o nono sucessor dos chefes dos tucokwe–Mwacisenge.

Segundo a tradição Lunda, derivaria de aiokó, [...] da expressão que Luégi, rainha dos Lundas, teria dito aos membros do seu estado, dissidentes, quando notou que eles desejavam ir juntar-se a seu irmão kinguri [...] Luegi teria exclamado muito enfadada «aioko a ku kinguri» [ide lá para o kinguri].

Deduz-se que, para além da insubordinação dos tucokwe estar ligada à organização anterior (pagamento de tributo ao Mwat Yanv, no início do século XIX), o posterior aumento dos movimentos migratórios é intrínseco à conquista e à ocupação de novos territórios favoráveis ao comércio; cera, caça, marfim, borracha, metalurgia, fixação e à perpetuação dos poderes pelos novos chefes até finais do mesmo século. Entretanto, quando se olha para a actual configuração etnolinguística, conclui-se que o propósito é alcançado pelos dois poderosos chefes cokwe conhecidos por Ndumba⁽⁷⁶⁾-Wa-Tembo que delimitaram e consolidaram o espaço nuclear dos tucokwe – planalto Kwangu-Kasay (Tavares 2009:18), isto no século XIX (Bastin 2010: 29), após a anterior dissidência do poderoso líder Cinguli, em direcção ao oeste no Séc. XVI ⁽⁷⁷⁾, e, finalmente, fixando-se, “para ocidente para lá do rio kwango” (Tavares 2009: 27), na actual Baixa de kasanje⁽⁷⁸⁾ – epicentro da língua Kimbundu. Concluindo, são os efeitos de mobilidade ao nível da língua que, sobre a origem da língua cokwe, nos obrigam à partilha da perspectiva de Martinet (1991:147):

O seu dialecto passará a ser a língua oficial ou literária até onde se estender a sua hegemonia e como tal começará a desalojar os dialectos locais, ou por processo de convergência levado até a completa confusão [...], ou por substituição pura e simples. Não se diz que os limites de tal hegemonia coincidirão com os da expansão inicial do grupo: ultrapassá-los-ão em certos pontos, e a nova língua cobrirá regiões em que o falar local é de origem muito diferente [...]

No fundo, é, fundamentalmente, a mobilidade da comunidade *ka-lunda*, *lunda*, antes, ao nível do Império, e, do Leste para o Oeste, que nos leva ao entendimento de que as seculares segmentações, por certo, acompanhadas de interacções com

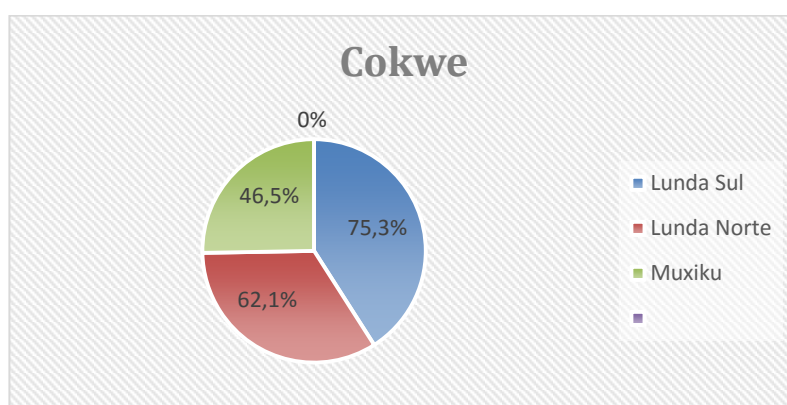
⁷⁶⁾ Ndumba, *Ndjumba* significa *leão* em cokwe.

⁷⁷⁾ Manassa, João B. Abreu— Lunda, *História e sociedade*. Mayamba editora. Angola, 2014, p.29

⁷⁸⁾ Vide Lima (s/d) In 1º Encontro de reflexão sobre cultura e ambiente no Leste de Angola. Associação de naturais e amigos do Leste, pp. 37-60. ASLESTE.

outros grupos etnolinguísticos estão na base de um povo de vida eclética *tucokwe*, cuja língua hoje é sem dúvidas um património transcontinental, apesar das suas particularidades em cada novo espaço de acolhimento.

Presentemente, se a província da Lunda Sul é o epicentro dos *tucokwe*, a sua congénere, Lunda Norte e a província do Muxiku são um mosaíco, integrando outros subgrupos étnicos, e, com isto, a ascensão da língua *cokwe* como língua franca regional, como simplificamos no gráfico 1 e nas percentagens abaixo:



Gr.1 A língua *cokwe* nos principais núcleos da região⁽⁷⁹⁾

Lunda Sul: Português 69,7%

Lunda Norte: Português 60, 3%

Muxiku: Português 42,4%

As percentagens, quer em *cokwe*, quer em português, tendem a revelar os actuais falantes na conservação e na evolução das línguas. Isto, sob pressão da modernidade (europeia) e do tradicionalismo culturais (desde as técnicas de circuncisão «mukanda», máscara, pintura mural, cestaria, canções, danças «maphoko, cycela, cyanda, mitingi, kandoa») que fazem parte da unidade sociolinguística deste povo e cujo expoente é filosofado por meio da estatueta Xa-manhonga «pensador⁽⁸⁰⁾». São estes processos e características da comunidade

⁷⁹⁾ Vide Fumbelo, 2017, p.12.

⁸⁰⁾ Em perspectiva de elevação a património da humanidade pela UNESCO, segundo as recentes intenções do ministério da cultura.

lunda – cokwe que, de modo geral, colocam em evidência a hegemonia/singularidade da língua cokwe como identificação de um povo, embora conserve traços comuns entre comunidades bantu (Guthrie 1967, Kukanda 1986).

4.1.2. Áreas salientes do sistema linguístico cokwe

A língua cokwe, sistema convencionado de signos, permite a comunicação entre os seus falantes enquanto uma entidade social e dinâmica, no tempo e nos espaços conquistados. Para além da realidade social, as percentagens anteriores indicam a aparente unidade linguística como fruto do peso sociocultural do cokwe, o que lhe garante o estatuto de corpo regional e, concomitantemente, o de principal veículo da cultura lunda-cokwe. Conserva o seu sistema linguístico, na sua expansão, factor imprescindível para o reconhecimento da coesão. Não obstante, como qualquer organismo, sofre os efeitos da centrifugação na vasta interacção e, com isto, a existência de variantes que se identificam ao nível dos sons, do léxico, mesmo de construções maiores, isto é, como propriedades individualizantes.

É este dinamismo que revela as interferências na sua nova realidade, prevalecendo, da oralidade à escrita, matizes ao nível da literatura, da imprensa, etc., e, em determinadas circunstâncias (aplicado ao ensino), implicações no contexto escolar. A título sinóptico, adaptando a grafia, realçamos, aqui, as áreas (fonética e fonologia) de maior visibilidade/estabilidade e outras sensíveis ao processo de variação. Assim, desde Santos (1962), Martins (1990), Instituto Nacional de Línguas de Angola (1980) e a mais recente proposta do Projecto Molteno-INIDE (2015) apresentamos o seguinte emparelhamento de [fonema] – **grafemas** (trinta e um) depois uma das propostas do alfabeto em cokwe:

/[a α] -**a**; [~b] - **mb**; [c] - **c**; [~d,~dv] - **nd,ndv**; [e] - **e**; [f] -**f**; [~g] -**ng**; [h] -**h**; [i] -**i**; [ɜ, ~ɝ] -**ɜ**; [k, kh] -**k, kh**; [l] -**l**; [m] -**m**; [n, ɲ] -**n,ny**; [o, ~ɔ] - **o**; [p, ph] -**p, ph**; [s] -**s**; [t, th, tf, tv] -**t, th,tf, tv**; [u] -**u**; [v] -**v**; [w] -**w**; [ʃ] -**x**; [y] -**y**; [z] -**z**/.

Na perspectiva instrumental, a ortografia em *cokwe* submete-se a um grupo de **vogais** (muito próximas às do português), sons transitórios, **semi-vogais**, e aos sons **consonânticos** aqui grafados /**a, e, i, o, u**,..., **w, y**,...,b, c, d, f, g, h, j, k, l (r), m, n, p, q, s, t, v, x, w, y, z/:

- ✓ Com base na exposição acima, tal como *urunda, ubangala, usongo, changana*, etc, a língua *cokwe* é essencialmente uma língua **prefixativa**:

- (1) a. *Ka-bwenha* sg.(peixe pequeno)
b. *tu-bwenha* pl.(peixes pequenos)

Depreende-se dos exemplos em (1) que as funções morfo-sintáticas concretizam-se com o recurso aos prefixos ou morfemas flexionais;

- ✓ a língua *cokwe*, sendo prefixativa, é também uma língua, em menor ou maior grau, **aglutinante** (Guthrie1967:11, Santiago 2013:28):

- Ka-ku-ci-va* (ele tem entendido/ ele entende esta língua)
(2) *Kafundanga yuma iko Ka-ku-mu-we-ze-la-yo*
(*Kafundanga*, alguns actos são-lhe imputados).

Como exemplificado, ao contrário do português, na língua *cokwe* os falantes têm a particularidade de reunir os integrantes fundamentais de uma oração numa palavra, geralmente verbo (cf. (2)), onde, com o auxílio do tom, de acordo com Nurse e Philipson (2003:92), os afixos concretizam funções relativas à pessoa gramatical, ao tempo, modo e ao sentido, como reconhecem Santos (1962), Martins (1990), e Ngunga (2004);

- ✓ A **tonalidade** é um aspecto destacável nas principais línguas bantu neste país. Em *cokwe*, o sistema tonal, divide-se em dois (alto ['] e baixo [ˊ] Fernando & Ntongo (2002), também com geminação de grafemas). Exerce a

função distintiva por opor a semanticidade das palavras e reforçar os aspectos sintáticos. Por exemplo, a desambiguação em *njia* (entrar, caminho) e em *kuzala* (vestir, encher), para além de ser assinalada pela distribuição na frase, é ortografada pela geminação vocálica, tom longo, *njiia* (entre!) e *ka-zaala* muphano (vestiu-se calças) em oposição ao tom breve em *njia* ayi (este caminho) e makalo *kazala* (os carros estão cheios). Existindo poucos casos de pares tonais no dia-a-dia levam-nos a corroborar com a “quase” uniformidade tonal (Martins1990:32) nesta língua;

- ✓ é fundamentalmente a diferença de **altura do som**, /a, e, i, o, ɔ, u/, que permite destringir, quando atentos, a presença de vogais abertas, sobretudo, /a, e, o/, como em *w[a]/w[a]* (bebida), *w[e]nvu* (barba) e em *[ɔ]s[ɔ]* (arroz). Daquele conjunto destaca-se também uma vogal central /a/, vogais anteriores /i, e/ e as posteriores /u, o, ɔ/, assemelhando-se ao de outras LNs, por exemplo, Kimbundu (Mingas 2000, Serrote 2015).
- ✓ a realização dos **fonemas africados** /d/, /f/ e /v/ acoplados aos fonemas /t/ e /v/ resulta em combinações, oclusivas sonoras pós-nasais /ndv/, africados palatais /tv/ e /tf/, de cuja aquisição apresenta alguma complexidade para os falantes não nativos. Por exemplo, a manutenção do fonema, africado palatal, /c, ch/» [tʃ], é um aspecto relevante nas três sub-regiões e, em alguns casos, embaraçoso para novos aprendentes. Ao ser equivalente ao fonema /ch/ do inglês; *teacher*, *tea*[tʃ]er, é adaptado na língua cokwe, apesar da imprecisão na sua grafia, mesmo ao nível da comunicação social. A sua ausência, por exemplo, em kimbundu, [c]ingombwa (kiabo) é comutada pela oclusiva /k/, [k]ingombwa, fenómeno que está na base da alteração fonética em nomes como: cokwe/[k]yoku, xyoku (quioco); cuma/[k]ima (coisa), cetu/[k]ietu (nosso), etc.;
- ✓ a **alternância dos fonemas** é outro pormenor bastante saliente em alguns falantes. A comutação da lateral [l] pela vibrante fraca [r] é frequente pelo

facto da inexistência desta em cokwe, o que origina desvios nos sons portugueses. Em geral, o fonema é realizado em muitas palavras: [l]emba (chefe da família), [l]oso (arroz), [l]uyji (rio), etc. Contudo, são frequentes comutações em palavras como milimo / mi[r]imo (trabalho), milima / mi[r]ima (escuridão), limi / [r]imi (língua);

- ✓ a **sibilação** é frequente com o fonema fricativo /s/, em qualquer posição de uso; ka[s]ay (nome de rio), [s]a[s]amba (nome de equipa), kha[s]a (conduto), ao contrário, por exemplo, do português que tende a ser /z/ numa posição inter-vocálica;
- ✓ os agrupamentos consonânticos, oclusivas aspiradas, *kh, ph, th*; oclusivas sonoras pós-nasais, *mb, nd, ng*, geralmente ásperas, e a nasal palatal, *ny*, variando fonema e grafema / [ñ]-n / etc., (Instituto Nacional de Línguas de Angola 1980, Santos 1962 e Martins 1990) são notórios. Nas oclusivas sonoras pós-nasais, ocorre basicamente o processo de **nasalização** das consoantes: [mb]a! (pois, sim), mwana khe[mb]a (bebé), [mb]a[ng]a (semente mono-cotoledônea).

Deste modo, as combinações consonânticas ou dígrafos; [mb]a (pois), [nd]ako (hábito), [nd]vungu (picante), [ng]uvu (porco), [kh]a[kh]a (avó), so[nh]yi (vergonha), [ph]embe (cabra), [tf]umbi (rato), tanto na oralidade, quanto na escrita são aspectos a ter em consideração na medida em que tendem a alterações; *ødungu/ndvungu, øiphiøji/ciphinji* (curto/diferente do plural) onde se nota a omissão de fonemas, com realce para falantes da nova geração;

- ✓ o grafema /g/ tende sempre a ocorrer nasalizado, mas em posições intermédias. Ao passo que o /j/ é outro fonema relevante na formação do trígrafo /ndj/ em cokwe. Exemplo: [ˈ ɿ]amba (*ndjamba*, leão); ha[ˈ ɿ]ika (*handjika*, fale!);

- ✓ os **encontros vocálicos** traduzidos e grafados em semi-consoantes e semi-vogais [ya]ko (vai), [ye]na (tu, você), [yi]ka (o quê?), [yo]kha (aumentou), [yu]ma (coisas); [wa]kha (para quê), [we]za (veio), [wi]ndzua (desgraça), [wo]nza (dispare!), [wu]fuku (de noite), que, de longe, parecem ser conservadas as estruturas fonémicas, são notáveis algumas variações em certas áreas, sobretudo, quando nos dirigimos para a zona oeste (Sawtar, Kam-bundi-Katembu, Kirima, Kangadala e Vila Matilde), onde podemos ouvir, por exemplo, [i]ka quando se esperaria por [yi]ka, [o]ka, por [y/wo]kha, etc.

No entanto, a conservação destas características é bem patente nos falantes adultos (tradicionais), sobretudo, nas províncias de Muxiku, Lunda Sul e na parte Centro e Sul da Lunda Norte, uma vez que a nova geração tende a ser influenciada pelo sistema vocálico da LP;

- ✓ quanto à área **lexical** a natureza do nome, flexível em singular e plural, é geralmente indicada pelo prefixo nominal, como exemplificado no início desta caracterização, ocorrendo acoplado à raiz, desempenhando com isto o papel morfo-sintáctico de número: *phoko* (faca), *ma-phoko* (facas); *mu-thu* (pessoa), *a-thu* (pessoas). O grupo de nomes invariáveis *mungwa* (sal); *meya* (água), é, geralmente, o contexto da frase, que permite inferir a variação do número por meio dos seus antecedentes;
- ✓ na classe verbal, ao nível de flexões, podem surgir os prefixos, infixos e os sufixos, também adicionados à raiz *ku-handjika* (falar); *ka-handjikile* (não falou), como unidades reveladoras de pessoa, do tempo e do modo gramaticais, o que assegura a função aglutinadora como referido mais acima;

A partir do que aqui é exposto, a área nominal, tendencialmente, apresenta maior variação, apesar da conservação do essencial sobre o sistema. No entanto, as suas variantes são notáveis quando se estabelece o contacto com os falantes das três principais sub-regiões, não obstante a actual instrumentalização (escola, arte, comunicação social TV e Rádio Ngola Yeto) das LNs.

Cokwe			Português
Lunda Norte	Lunda Sul	Muxiku	
(n)jia	(n)jila	(n)jila	Caminho
falanga/chitali	falanga/chitali	lumbongo	Dinheiro
Cipendo	Tapalo	tapalo	Estrada
Mukixi	Mucixi	mucixi	Palhaço
Cinguvu	Cikuvu	cikuvu	Tambor
Kajia	Kajila	kajila	Pássaro
Kambebe	Katapi	katapi	Amendoim

Tabela 5: Exemplo da variação do léxico na região Leste.

Por exemplo, opondo as tendências na tabela nº 5, nota-se que enquanto os falantes na província da Lunda Norte fazem o uso das palavras *cipendo* (estrada), *kambebe* (amendoim), os falantes das províncias da Lunda Sul e do Muxiku conservam os usos vernaculares *tapalo* (estrada) e *katapi* (amendoim), respectivamente. Na Lunda Norte, os falantes ao omitirem o fonema // na pronúncia nas palavras como *jia/jila* e *kajia/kajila* modificam as suas formas sem, no entanto, afectar a sua **semântica**. Já na zona Sul desta região, garantindo a intercompreensão é realizado de modo extensivo. Contudo, quando nos dirigimos para o espaço dialectal imbangala e da LN kimbundu, Sudoeste, os sons tendem, no primeiro, e sofrem consideravelmente, no segundo, o processo de nasalização *jila* (jila, njila e kajila, kanjila) consolidando-se em novas variantes.

Este fenómeno é também notório, sobretudo, no contacto com a comunidade luba, originando um léxico de largo uso, *kambebe* (amendoim), *makenene* (térmite), bwal, bwal/bwala, bwala (indignação), com tendência para a região Sul, umbundu, esta, que nos parece estar na criação de palavras como *lumbongo/mbongo* (dinheiro). Já do contacto com as línguas estrangeiras (europeias) são visíveis os portuguesismos, *xikwola* (escola), *ngato* (gato), *suka* (açúcar), *phato* (pato) e do inglês *maxinyi* (carro), *xiphi* (ship). Este enriquecimento confirma, desde já, a inevitável variabilidade do cokwe cujo estágio pode dar lugar, a longo prazo, a outra

variedade, à medida que o distanciamento do seu núcleo se torna evidente, como se assinala ao nível dos *code-switching*, em particular, português-cokwe.

4.1.2.1. Marcas do cokwe no português

É visível que, no espaço de domínio da língua cokwe, a conservação dos sistemas linguísticos em coabitação não está isenta de choques e de influências recíprocas, caracterizadas por *code-switching*, isto é, *alternância* ou *hibridismo* ao longo das interacções (Porto 2007, Bostoen 2008), determinando a sobrevivência e a conquista de espaços de expressão. Por isso, as interferências derivadas do crescimento e do desenvolvimento linguístico são inevitáveis no dia-a-dia, quase em todos os registos⁽⁸¹⁾, cujas implicações recomendam reflexões, quando se trata de compenetrar nas estruturas de cada sistema linguístico. Com base no contacto com o público-alvo desta pesquisa (Mogarro 2005-2014) e nas características elencadas acima analisa-se como o cokwe influencia o sistema linguístico do português oralizado⁽⁸²⁾:

- ✓ A abertura vocálica é, geralmente, a primeira identificação das interferências:

(3) Ah, esse *mukamba* é b[ɔ]m. /l(mandioca)

(4) [e]stá doc[e]!

É visível aqui a consequência do contacto com as línguas bantu (Marques 1983, Mendes 1983), pois em cokwe os sons vocálicos são geralmente abertos (cf. (3) e (4)), o que explica, à partida, a tendência na maioria dos sons, quer em português, quer em palavras já bantuguesadas;

- ✓ substituição da vibrante múltipla/forte /R/ e /r/ pela consoante lateral /l/

⁸¹⁾ Registos acompanhados pela TPA, Rádio Nacional (RN) e contactos com residentes na área de pesquisa.

⁸²⁾ Frases construídas a partir de discursos dos alunos da ESPLN, alunos do Magistério do Dundo, vendedeira ambulante e de vizinhas residentes no bairro Kaxinde.

(5) Kubindama olha [l]io, olha [l]io. O [l]io que te falou está ali.⁽⁸³⁾

(6) Nós não tínhamos energia, Deus muito ob[l]igado.

Ao nível do contacto com falantes das três províncias, sentimos que não obstante a evolução no uso da vibrante em português, por ausência destas na língua cokwe, os sons de algumas palavras na língua europeia ainda sofrem influências (cf. (5) e (6)), provavelmente por hábitos já cristalizados na LN;

- ✓ substituição da vibrante forte /R/ pela fraca/simples /r/ :

(7) A nossa [r]ua é aquela ali, mamu!

(8) Mba, ouvi na [r]ádio.

Já a vibrante múltipla /R/ tende a apresentar dois comportamentos diferentes nas três províncias (cf. (7) e (8)). Se por um lado é alternado pelos falantes nas províncias da Lunda Sul e Muxiku, na Lunda Norte, pela influência das línguas ciluba, *ulunda* e lingala a vibrante múltipla /R/ é observada, por não e pouco escolarizados, em palavras como liv[R]o, fala[R], co[R], etc., onde era suposto recorrerem ao uso da vibrante fraca;

- ✓ ao nível morfo-sintáctico, não longe da caracterização exemplificada por Marques (1983), neste contacto, assiste-se com frequência a casos de omissão de um determinante em posições obrigatórias.

(9) Mwana, Ø *computador* estragou, he!

(10) Rapaz, ligaala rádio hanga uyve ... Ø *governador* vai falaaar.

Tal como em outros comportamentos, tudo indica que o facto de a determinação não ocorrer nas estruturas nominais bantu, à semelhança

⁸³⁾ Frase elaborada a partir de um conto de um ex-estudante do IPN e da ESPLN.

do PE, seja a causa primeira para a interferência nas construções em português (cf. (9) e (10));

- ✓ nota-se também que, para além da comutação, há uma frequência, em alguns falantes, tal como afluído por Cabral (2005), do uso da contração da preposição *em* e do artigo *a* (*na*), equivalente ao uso do locativo em *cokwe* *ha* (*na*, *no*), ao contrário das preposições de movimento (*a+a=à*, *para*) e de posição *sobre* em PE.

(11) *Mba*, foi *na* praça.

(12) ...põe o balde *na* cabeça.

Pelo que tudo indica, este comportamento está associado aos hábitos de alternância linguística (Porto 2007), que evidenciam o transporte dos traços semânticos da LM para o português, em (11) e (12), ao recorrerem às preposições *ku* (para, a) e, em alguns casos, ao locativo, *ha*, para indicarem o deslocamento em contextos diferentes. Por exemplo, diz-se:

(13) *Kaya ku* mulimo (foi ao serviço)

(14) *Kaya ku* munda (foi à lavra)

E não: ngu-nayi *ku* cisalu, mas sim, ngu-nayi *ha* cisalu (vou *no* mercado). Assim ser recorrente ouvir-se:

(15) *kaya ha* kamwihi (foi perto, isto é num lugar perto).

(16) thunay *ha* 1º de Maio aha (estamos a ir *no* 1º de Maio, aqui perto).

Este comportamento evidencia o uso das preposições como um eixo sensível em relação ao português tendo em conta a imprecisão na transferência dos sentidos, o que proporciona o frequente uso desviante (cf. (11) e (12)), havendo maior tendência para o uso da preposição

locativa (15) e (16), em português, mesmo em contextos em que esta exige o uso de preposições de movimento;

- ✓ uso do léxico regional:

(17) Hoje é hoje, vamos comer *xima* com *ifo*. /(*pirão*)(carne)

(18) Eles conseguiram umas *lusengas*. /(*diamantes pequenos*)

É daqui que se nota a distância do PE e o nascimento do que se pode aceitar como um ‘bantuguês’, uma vez que, do ponto de vista restrito, o português, em nosso entender, será sempre de Portugal e nunca de Angola ou de Moçambique, pela sua história e carga cultural. Por isso, o que daqui se deduz (17) e (18) é um sentimento de designar as realidades com base na cultura local evidenciada com o recurso aos bantuísmos;

- ✓ a próclise é frequente em substituição da ênclise:

(19) *Me* fala só, ngu-lweeze mano!

(20) *Ihe* bati ‘memo’, é gatuno. Esses gajoØ são feiticeiroØ ! Kaci nwa mu-fenhafenha hanga eve kuyema!

Quanto aos problemas de proclitização (cf. (19) e (20)), na linha de Carrasco (1988) e Marques (1983), admitimos constituírem já uma área ou característica tendente à estabilidade nesta variedade, no nosso bantuguês, dada a atracção espontânea resultante das línguas bantu, não obstante alguma alteração provocada pela escolarização;

- ✓ oscilações no uso da concordância, marca sistemática do morfema do plural, no SN.

(21) *Esses mwana Ø* já não tem respeito, nem nada. Esse país está mal.

(22) *Esses ‘prossor’ Ø agora já não ensinam nada e nos dão esses miúdo Ø assim. Essa escola ta mal...é melhor fechar isso!*

Tal como se destaca nos SNs, se de algum modo o sentido é essencialmente correspondente à estrutura do PE (cf. (22)), por outro, já o comportamento estrutural reflecte o da LN (cf. (21) e (22)), demonstrando assim a coexistência de sistemas linguísticos, o que, desde logo, nos aconselham a uma análise mais profunda e ponderada em relação à aceitação ou à rejeição desta realidade, e a não rotular em didáctica como erro.

Pelo exposto, sentimos ser com base neste conjunto de características que se pode compreender a pressão da LN cokwe sobre a LP, tal como é analisado por Inverno (2009) e Gaspar et al (2012), assim como na perspectiva de didactização das LNs no país (Marques 1983). Certamente, é nesta visão de uso e contacto que nos permite olhar para as estruturas do SN das duas línguas, como se segue.

4.1.2.1.2. O SN em cokwe

Nesta secção, caracteriza-se a estrutura do SN, flexiva e aglutinativa, a partir de exemplos de uso oral e escrita; manuais escolares, gramáticas, etc., como a nossa base de dados. Inicialmente, é importante referir que a língua cokwe enquadra-se no sistema SVO, retomando aqui o que afirmamos no trabalho anterior (Eduardo 2016), podendo manifestar alterações na distribuição dos seus constituintes no que diz respeito à construção de frases⁽⁸⁴⁾, por exemplo, interrogativas e negativas:

(23) *Mapwo kana kame maji.* (INL 1982: 42)

S V O

As mulheres estão a extrair óleo.

⁸⁴⁾ Nosso destaque.

(24) *Kajila* kadi mu *jila*, holenu! (Adaptado de Carvalho 1890)

S V O

O pássaro está no caminho, calem-se!

(25) Ha *wola* ikha waputuka kulilongesa? (Chivela, Nsiangengo 2008:107)

O V

A que *hora* começaram a estudar?

(26) *Tujila* angahi na monanga ? (Chivela & Nsiangengo 2008:107)

O V

Quantos *pássaros* viram?

(27) Khanda utala ku *izule*. (adaptação)

V O

Não olhe para as *gravuras*.

(28) Khanda uzalisa *kafitela* nyi *walwa*. (adaptação)

V O O

Não encha a *cafiteira* com a *bebida*.

Constata-se dos exemplos que é com base no processo de formação, a partir de unidades menores (Azuaga 1996, Vilela 1994, Villalva 2008), e seguidamente, “como um todo global”, isto é, “fonético-gráfico, o morfémico ou morfológico, o sintático, o semântico-lexical” (Vilela 1994:52) que a concatenação transmite um todo significativo em cada tipo de construção (cf. (23) - (28)) ou uma indiscutível gramaticalidade.

Analisando a literatura (Santos 1962, Marques 1983, Martins 1990, Mbangale 1994, Figueiredo 2003, Ngunga 2002, 2004, Ngunga & Simbine 2012, etc.), quer na vertente de uso, de modo geral, quer numa perspectiva de caracterização ou mesmo de descrição, duas partes distintas ocorrem na estrutura simples do SN; uma parte flexível, onde, segundo Santiago (2008), tipicamente ocorrem os *prefixos*

classificatórios (primários e secundários,) e o *morfema zero*, de acordo com a classe⁽⁸⁵⁾ nominal, e a outra fixa designada por *raiz* (Valente 1964, C.M. Armando1998). Como consequência desta estratégia aglutinadora, deriva um nome referenciador de uma realidade objectiva e semântica, como é ilustrado abaixo:

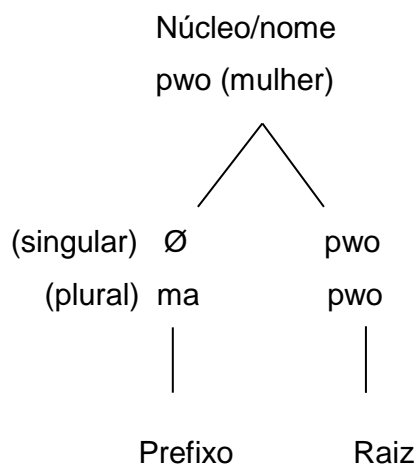


Fig.6: Estrutura do nome na língua cokwe.

Verifica-se, a partir da estrutura ⁽⁸⁶⁾, que o nome estando privado de artigos, os prefixos nominais (principais elementos vinculativos dos constituintes) seleccionados pela raiz ou radical nominal apoiam as flexões do núcleo, fazendo-o “na periferia esquerda” (Vilalva 2003:941) em oposição ao português que o concretiza à direita, em género e em número, por meio de morfemas sufixados. Assim, com base no sistema de glosa Leipzig 2015, os exemplos em chagana, kimbundu e em cokwe confirmam o posicionamento dos morfemas zero e pre-flexionais que permitem a segmentação das unidades da estrutura nominal:

(29) Ø-patu	ma-patu (changana) ⁽⁸⁷⁾
SG-pato	PL-pato
o pato	os patos

⁽⁸⁵⁾ Estratégia morfo-sintáctica que permite a concordância entre os nomes e os elementos periféricos (determinantes, quantificadores e modificadores), assim como com os outros constituintes da frase. Porém, nota-se que o emparelhamento sobre as classes nominais desenvolvidas por Santos (1962) e por Martins (1990) apresentam similitudes.

⁽⁸⁶⁾ Comum às línguas bantu.

⁽⁸⁷⁾ In Ngunga & Simbine, 2012,p.96.

(30) di-longa		ma-longa (kimbundu)	
SG-prato		PL-prato	
o prato		os pratos	
(31) mu-tondo	aw	mi-tondo	ay-i (cokwe)
SG-nome	SG-AGR-este	PL-nome	PL-AGR-estes
este pau		estes paus	

Em conformidade com a fig.5. a estrutura correspondente ao SN nestas línguas (cf. (28) – (31)) é distinta da estrutura do português e, em consequência disto, a relação morfo-sintáctica entre os seus constituintes subordina-se, de igual modo, a regras diferentes. Se no sistema linguístico europeu, por exemplo, português ou inglês (línguas flexionais) a distribuição pressupõe a integração dos determinantes e dos quantificadores na posição pré-nominal, nas línguas bantu (aglutinativas), particularmente em cokwe, os elementos com funções equivalentes a este grupo ocupam a posição pós-nominal (cf. (31)). A semelhança, em relação ao português, reside apenas na concordance com os adjetivos:

(32) Ø-kalo	li-nene	ma-kalo	a- nene (cokwe)
SG-nome	AGR-3ªSG-grande	PL-nome	AGR 3ªPL-grande
Carro grande		Carros grandes	

Tratando-se de uma regra extensiva aos nomes bantu, a presença dos prefixos concordantes **li**, **a** e classificatório, **ma**, por exemplo em (32), é essencialmente amparada quer pela natureza do ser (+ animado, - animado, inanimado; concreto e abstracto), a qual determina o prefixo (Martins 1990), quer, plenamente/regularidade, quer, concordando com Ngunga (2002:75), pela “maneira como os nomes fazem a concordance” para produzir significado entre os constituintes no SN e extensivamente na frase. Nota-se que é a partir de construções deste tipo que os autores (Santos e Martins) apresentam o índice ou o emparelhamento ⁽⁸⁸⁾ das classes muito mais com base em grupos semânticos,

⁸⁸⁾ Adaptado de acordo com Santos, 1962, pp.14-28. Ver também Martins, 1990, p.37.

constituindo-se, no entanto, o quadro favorável ao estudo relacional/funcional das estruturas nominais, como abaixo sintetizamos:

- 1ª (mw – a) mw-**ana** » ana⁽⁸⁹⁾
- 2ª (mu – mi)mu-**tondo** » mi-tondo
- 3ª (li – ma) li-**zo** » ma-zo
- 4ª (ka – tu) ka-**mwe** » tu-mwe
- 5ª (ka – tu) ka-ci-**tamba** » tu-i-tamba
- 6ª (ci – i)ci-**hunda** » i-hunda
- 7ª (u – abstrato/lugares) ... u-**fuku**
- 8ª (lu – ng).....lu-**ona** » ngona
- 9ª (lu – i)lu- mu **tondu** » i-mi-**tondu**
- 10ª (mb-mb, nd-nd).....**mbinga** » mbinga

Nesta correspondência, cujos contributos iniciais se devem também a Bleek (1862), ressalta-se a confirmação da relação parental que a língua cokwe estabelece com outros grupos bantu por via de propriedades prefixativas que, de acordo Dubois et al (1973: 389) são fundamentalmente “de la classe des affixes figurant à l’initiale d’une unité lexicale, position dans laquelle il precede immédiatement soit un second suffixe (...), soit l’élément radical ou lexème (...)”

Transportando e relacionando os conceitos à estrutura nominal em estudo, percebe-se que, apesar da evolução do tronco comum para distintas ramificações, a literatura permite-nos compreender que o comportamento bantu é conservador e ainda se assemelha na maioria das suas manifestações. Por exemplo, é o que explica a flexão do nome singular *mutondo* nas duas unidades morfémicas, tal como na estrutura modelo: um prefixo **mu** localizado na classe 2 e uma parte fixa correspondente à raiz **tondo**. A atracção e flexão de concordance em número é realizada com o auxílio de um prefixo da mesma classe, 2, **mi**, constituindo a

⁸⁹⁾ De 1ª a 10ª classe nominal: criança/crianças, pau/paus, dente/dentes, mosquito/mosquitos, mesinha/mesinhas, aldeia/aldeias, escuridão, penas/pelos, pau (s) grande (s) e chifre/chifres.

mutação fonológica a marca de concordance, o que garante o sentido geral da estrutura nominal. Como se pode ver, sendo um sistema linguístico suportado, de modo geral, por unidades prefixativas, sufixativas e afijos (Guthrie 1967), estas ocorrem em outras classes gramaticais o que permite a harmonia numa cadeia discursiva.

Contudo, apesar de reconhecermos afinidade com a diversidade de conceitos, nas classificações dos distintos autores, admitimos também que haja nomes com sentidos que se redistribuam em várias classes (Ntondo 2014:115). Neste sentido, entendemos ser a actualização mais um caso interessante de estudo nesta língua, tal como a invariabilidade que nos é proposta por Santos (1962), nas classes 7 e 10, onde o género das correspondentes entidades é restrito a referencialidades incontáveis, abstractas, quando nela podem ocorrer **uta-mata**, **Ømbolo-lumbolo**, etc., sendo concretas e contáveis cujos afijos concordantes nos ocupam o tópico a seguir no SN.

4.1.2.1.2.1. A concordance em número no SN em cokwe

Neste tópico, sem desprimor, validámos os estudos que se conformam com a nossa linha de abordagem por serem indispensáveis ao entendimento da estrutura nominal. Por isso, na ausência de uniformidade no que diz respeito à ortografia, tal como é correntemente discutido no âmbito do projecto sobre toponímia e sobre a uniformização ortográfica das LNs, quando justificável, os exemplos extraídos dos distintos autores serão objecto de adaptação. Importa antes referir que em cokwe (Santos 1962, Martins 1990), à semelhança de outras línguas bantu, yao (Ngunga 2002, Figueiredo 2003), swaíli e fiote (Mbangale 1994), kimbundu (Marques 1983) e changana (Ngunga & Simbine 2012), o SN é um elemento de referencialidade. Ou seja, a sua função básica é nomear entidades. Porém, como referimos acima, o seu papel não se esgota na designação porque realiza importantes funções morfo-sintácticas, ao impor e garantir a coesão dos elementos complementares, quer no SN, quer na frase, isto, partilhando características comuns (Ngunga 2002 e Villalva 2008). Nota-se que, por exemplo, os aspectos ligados à concordance em Yao

(Ngunga 2002) são similares aos do *cokwe*, quando reflectimos sobre as estruturas e sobre os comportamentos concordantes: um especificador, geralmente de número, no núcleo, podendo ser \emptyset e uma sequência de prefixos em outros integrantes da frase, sob várias formas, fazendo-se concordar com o núcleo, geralmente, o sujeito. O que quer dizer, o prefixo nominal pode não coincidir com o morfema prefixal de concordance muito mais por efeitos de natureza dos elementos morfo-fonológicos sequenciais na frase (referido em 4.1.2.1.2.), para além de a concordance passar, também, por preposições, conjunções e pela relação genitiva (Martins 1990:47-48).

Assim, o SN ao ocorrer nas posições pré e pós-verbais, os prefixos são os elementos asseguradores da coesão interna, assim como em relação ao verbo ou à estrutura SV (cf. (24)). Na estrutura VO, sendo uma relação de complementaridade, nem sempre é tão preciso (cf. (23) - (28)), verificando-se, às vezes, oscilações entre o verbo e o objecto nesta posição. À luz destas funções e no âmbito da morfologia flexional, os prefixos ao serem determinantes entre o núcleo do SN e os seus constituintes periféricos (determinantes possessivos e demonstrativos; os quantificadores, adjectivos e outros modificadores preposicionados) acabam por ser os principais conectores, sendo a concordance julgada e justificada nesta distribuição estrutural:

(33) Zwo Iya yena li - na peme
SG-casa AGRcompl 2ªSG-tu AGRcomp 3ªSG.IND.está ADJ.bonito
A tua casa está bonita.

(34) ma-zwo ja- yenwe a-(a) pema
PL-casa AGRcompl- 2ªPLvocês AGRcomp 3ªSG.IND.são ADJ.bonito
As vossas casas são bonitas/boas.

Desde logo, com base nesta organização podemos analisar a coocorrência dos demais constituintes do SN começando por observar a integração dos **pronomes possessivos**, como nos exemplos apresentados abaixo:

(35)	mw-ana	wa - yena	ana	a-yenw(e)
	SG-filho	AGR.2ªSG-teu	PL-filho	AGR.2ªPL-vosso
	O teu filho		os vossos filhos	
(36)	li-so	li-yami	me-so	ja-yami
	SG-olho	1ªSG-meu	PL-olho	1ªPL- meu
	O meu olho		os meus olhos	

O uso destes determinantes individualizadores é opcional, e, à semelhança de outros, regra geral, remete as entidades referenciadas para uma condição de definitude. Portanto, neste papel de determinação, os pronomes possessivos são usados em *cokwe* junto dos nomes, fundamentalmente, à direita (cf. (35) e (36)), garantido a posse da entidade. Em termos distribucionais é o que se nota também com o uso dos **pronomes demonstrativos**, nos exemplos a seguir:

(37)	ka-nuke	a-w	twa-nuke	a-ze
	SG-rapaz	AGR.(2ª)SG-este	PL-rapaz	AGR.3ªPL-aquele
	Este rapaz		aqueles rapazes	
(38)	ci-kolo	a-ci	i-kolo	a-yi
	SG-porta	AGR.(2ª)SG-esta	PL-porta	AGR.3ªPL-esta
	Esta porta		estas portas	

Quanto a estas estruturas, pelo que nos parece, na ausência dos artigos definidos, tal como em português (Cunha & Cintra 1984), são os pronomes demonstrativos que maior precisão/expressividade proporcionam à função de definitude (cf. (37) e (38)), quando acompanhamos os bons falantes desta língua, assim como quando comparados aos demais determinantes (cf. (31) - (36)). Já na posição oposta, exigindo pausa na oralidade, tendem a ter um comportamento pouco denotativo como nos exemplos abaixo:

(39)	aw-ze	mu-nda	w-ambala
------	--------------	---------------	-----------------

2ªSG-DEM-aquela SG-lavra AGR.(3ª)PL.ADJ-alheio

Aquela é uma lavra alheia.

(40) **ay-ze**

mi-nda

y-ambala

3ªPL-DEM-aquela

PL-lavra

AGR.(3ª)PL.ADJ-alheio

Aquelas são lavras alheias.

(41) **aw**

ka-sumbi

w(k)-ami

2ªSG-DEM-este

SG-galinha

AGR1ªSG-meu

Esta é minha galinha.

(42) **a-(a)**

tu-sumbi

tw-(j)ami

2ªPL-DEM-este

PL-galinha

AGR.1ªPL-meu

Estas são minhas galinhas.

Reflectindo sobre as construções, é importante ressaltar que, havendo o uso do pronome demonstrativo na posição pronome-sujeito ou de tópico (cf. (39) - (42)), este funciona mais como qualitativo, e, em alguns casos, como depreciativo, sobretudo com menor tonalidade.

Tal como referimos, os grafemas em parênteses (acima) revelam as possíveis formas de concordance (realce para a geminação fonética) o que demonstra a não dependência exclusiva ao inventário das classes nominais, mas sim, pela maneira como a concordance é realizada com distintos nomes suscitando várias adaptações, embora seja notória a preservação do sentido comum. Esta possibilidade de harmonização ao nível do sintagma, no geral, não foge à que é produzida com o recurso aos quantificadores. Assim, tal como os determinantes, **os quantificadores** seleccionados pelos nomes manifestam a concordance com o prefixo do núcleo do SN.

(43) **Ci- twamu**

C-eswe

i-twamu

y- eswe

SG-cadeira

AGR.3ªSG-toda

PL-cadeira

AGR.3ªPL- toda

Toda a cadeira(inteira)		Todas as cadeiras	
(44) Ø-lunga	um-wika	Ma-lunga	a- tatu
SG-homem	AGR-um	PL-homem	AGR(3ª)PL-três
homem		Três homens	
(45) Ø-Meya	a- nji (-kehe)		
PL/SG-água	AGR.(3ª)SG- muita(-pouca)		
Muita (pouca) água.			

Aqui, nota-se que com os quantificadores ocorre um processo idêntico de concordance, ou seja, são usados na posição pós-nominal, quer com entidades contáveis (cf. (43) - (44)), quer com as não contáveis (cf. (45)). Já com os **adjectivos**, depois de os pronomes possessivos e demonstrativos, constata-se que os adjectivos enquanto modificadores, de modo geral, não fogem à regra desta complementaridade. Aparecem usualmente na posição pós-nuclear, se tivermos em conta o seu uso na frase anterior (cf. (34)), onde a sua principal propriedade é a de caracterizar o SN que o atrai. Esta regularidade é semelhante à que existe em outras línguas bantu, como é o caso de suaíli (Mabangale (2008)). É notório também o posicionamento de um prefixo dependente (Ngunga 2004, Nurse 2008), nos adjectivos, que desencadeia o processo de concordance com o SN, como ilustramos nos exemplos abaixo:

(46) a- (a)	a- tu	a-	pema
AGR- esta	PL- pessoa	AGRcomp3ªPL.IND.são	ADJ-bom
Estas são boas pessoas.			
(47) ma- loja	a- suku		
PL-loja	AGR.3ªPL - alto		
Lojas altas.			
(48) Ø-phuka	mu-kehe		

SG-abelha AGR(2ª)SG-pequena

Abelha pequena

Tal como nas construções acima, a estratégia de concordance nos SNs é concretizada ao nível da relação genitiva⁽⁹⁰⁾, onde o modificador (adjectivo ou substantivo que determina o SN anterior), enquanto parte da extensão do SN, não estabelece só a relação de número com o SN determinante, por via do prefixo concordante (cf. (49) - (51)), mas também, pela presença da correspondente preposição:

(49) **li-**kalu **ly-** a **Ø** pwo
SG-carro AGR.3ªSG- PREP-de SG-mulher
O carro da mulher.

(50) **ma-**kalu **a-**(a) **ma-**pwo
SG- carro AGR.3ªPL- PREP-de PL-mulher
Os carros das mulheres

(51) **ma-**temu **a**(a) **ma-**lunga
PL-enxada AGR.3ªPL- PREP- de PL-homem
As enxadadas dos homens.

A partir dos exemplos aqui expostos, nota-se que a principal característica deste processo consiste em o núcleo do SN seleccionar, por meio dos prefixos nominais e concordantes, que tendencialmente carregam a mesma informação de número, os demais elementos (a preposição e o SN complemento). Esta tipicidade ao ser comum às LNs é, para todos os efeitos, bastante regular, quer na modalidade oral, quer na escrita.

A partir destes exemplos, podemos inferir que a concordance, enquanto mecanismo de sincronização, com o auxílio da tonalidade, é implícita e explicitamente

⁹⁰⁾ Segundo Martins, 1990, p.50.

indispensável ao processo geral de referencialidade para além de reguladora do discurso. Sendo a língua *cokwe* regida por regras, mecanismos de flexão e de concordância próprias, a título de hipótese, podem ter implicações (interferências e transferências) na aquisição da estrutura do português L2. E, de acordo com mecanismos adoptados na aquisição e nos respectivos contextos, admite-se ser lenta (Kosaryga 2013) ou rápida a consolidação daquelas estruturas, a julgar pelas estratégias de superação, motivação e de um esforço à altura, como salienta a autora. É nesta perspectiva que nos ocorre a necessidade de observarmos, também, a estrutura da LO em uso.

4.2. O português europeu

Considerando o actual dinamismo da LP – expansão, variação e transformação –, uma modesta referenciação no que diz respeito à origem, embora não constitua aqui objectivo fundamental, encerra um aspecto orientador se tivermos em conta a actual experiência linguística dos angolanos. Pois é nesta perspectiva que ela se torna compreensível pelas novas gerações, e, com isto, uma atitude crítica sobre a sua aquisição nas suas facetas, tal como em relação ao seu desenvolvimento.

De qualquer maneira, a literatura dá conta de que a actual LP, do indo-europeu ao latim, nasce de um longo processo histórico-cultural e de várias civilizações (romana, árabe, africana, etc). É descrita como tendo surgido fundamentalmente do latim popular, “em meados do sec. I a.C” (Areal 1997:297), como consequência da desestruturação do império romano. À semelhança de francês, espanhol, italiano, romeno, rético, castelhano, catalão, galego, etc. é, resultado, sobretudo, da transformação/evolução do latim vulgar e de outros dialectos de gerações “celtas e ibéricos” (Gomes 2008:268-269), hoje, coexistentes na então península, o que nos permite concordar que (Areal 1997:298, negrito e grifo do autor):

*Foi do **latim popular**– não do literário – trazido pelas legiões romanas, pelos negociantes e pelos agricultores que nasceu o português [...].*

O que quer dizer que “O latim popular, portanto, não morreu; apenas se transformou. Ele sobrevive no português, como em todas as línguas românicas – que representam, afinal, a sua fase actual” (*ibid*). Este reconhecimento tem realce na longa história de Portugal, aquando da constituição dos primeiros reis, isto, no período de povoações e dos mosteiros do condado portugalense, quando a língua falada era diferente nas suas regiões (Mattoso, Magalhães & Alçada 1993:32):

A norte do Douro, tal como na Galiza, falava-se uma língua derivada do latim vulgar, o galaico-português. A sul do Douro, permanecia uma língua também derivada do latim, à qual se foram misturando muitas palavras árabes...o moçárabe ocidental. Da junção das duas resultou mais tarde o português.

E segundo Paul Teyssier (1982:35), no século XIII, na região Lisboa-Coimbra que:

[...] passou a formar desde então o centro do domínio da língua portuguesa. É, pois, a partir dessa região, antes, moçárabe, que o português moderno vai constituir-se, longe da Galiza e das províncias setentrionais em que deitava raízes. É daí que partirão as inovações destinadas a permanecer, é aí onde se situará a norma.

Tal como aconteceu com outros povos que vieram a assimilá-lo, os portugueses nesta fase, segundo aqueles autores, a maioria não o sabiam escrever e os poucos que o faziam eram geralmente os padres e os monges com um pendor da língua latim.

Portanto, há unanimidade entre os autores de que o português europeu é uma língua neolatina e, por conseguinte, diferente do latim ⁽⁹¹⁾. Como é óbvio, o facto de ser distinta da língua mãe pressupõe um sistema linguístico divergente daquele, como sinónimo de o seu afastamento e, por outro, como manifestação de conservação dos traços significativos (galaico-português VIII-XV), o que esteve, gradualmente, na base de afirmação do português tal como hoje é estruturalmente estudado. É

⁹¹⁾ O latim não possuía artigos e o predicado aparecia no fim da oração, entre as várias características que mostram o distanciamento dos sistemas linguísticos. Lê-se em Curso de Português, Américo Areal, 1997, p. 298.

nesta contemporaneidade que se impõe a análise da sua estrutura nominal de acordo com as regras defendidas pela nova comunidade.

4.2.1. Caracterização do SN em português

Ao observarmos os trabalhos de Cunha e Cintra (1984), Peres e Mória (1995), Mateus et al (2003), Raposo et al (2013) e outros, quanto à estrutura do SN nesta língua, no essencial, percebe-se que há convergência de que o SN projecta um nome na estrutura e, nesta perspectiva, é fundamentalmente a sua natureza que determina a estrutura interna do sintagma, para além de sobre ele se concretizar a referencialidade. Tratando-se de uma sucinta caracterização, é essencialmente ao nível do nome (elemento nuclear) que se pretende explicar os fenómenos morfo-sintácticos nesta estrutura analítica ou isolante ao contrário da bantu, aglutinativa, como a seguir exemplificamos:

(52) *Napoleão* foi um grande general (Gomes 2008:159, nosso grifo)

(53) *Odivelas* é um distrito de Portugal.

(54) O *carro* mais recente do ano.

(55) Hoje *um peixe* é melhor que tanta carne falsa.

Das estruturas destacadas em (52) a (55), salientamos os nomes *Napoleão*, *Odivelas*, *carro* e *peixe* como sendo os elementos fundamentais que representam os respectivos núcleos. Nesta reprodução, os nomes ao traduzirem distintas realidades sócio-humanas podem ser categorizados em animados (humanos e não humanos), não animados, comuns, próprios, contáveis, massivos, abstractos e concretos, como abaixo os apresentamos:

(56) jovem, criança. (animados humanos)

(57) gato, coelho. (animados não humanos)

(58) copo, livro. (não animados)

(59) telemóvel, lapiseira. (comuns)

(60) Évora, Paulino. (próprios)

- (61) carro, manga. (contáveis)
- (62) água, açúcar. (massa)
- (63) calma, alegria. (abstractos)
- (64) garrafa, bola. (concretos)

Para além da estrutura nuclear, por exemplo, *Odivelas*, *carro*, *peixe*, etc., o nome, em conformidade com a sua natureza (cf. (56) – (64)), é passível de alargamento da forma (Mateus et al 2003, Gomes 2008, Azeredo et al 2011), isto é, podendo admitir mais elementos à esquerda e à sua direita, dependendo da opcionalidade/construção:

- (65) *Todas as toalhas pequenas.*
- (66) *O seu aluno aplicado.*
- (67) *O nosso Andrada está degradado.*

Observa-se nestas frases que o quantificador *todas* e os determinantes ⁽⁹²⁾ *as*, *o seu* e *o nosso*, precedem o nome (cf. (65 – 66)), ao passo que as formas de adjectivação *pequenas*, *aplicado* e *está degradado* surgem nas posições pós-nominais expandindo a estrutura do SN (cf. (66 – 67)). A esta diversidade de alargamento do SN, como apresentamos abaixo, na posição pós-nominal, é, de igual modo, admitido o uso do Sintagma Preposicional (SP):

- (68) *O campo da escola.*
- (69) *Todos os campos de futebol.*

No geral, e de modo mais preciso, o SN é aqui observado como uma estrutura morfo-sintáctica, isto é, de relações complexas com outras entidades, cujas regras obedecem ao resumo ou perspectiva organizacional aqui adaptada e partilhada, sobretudo pela sistematização objectiva. Adicionado a esta razão é, também, a intenção de retomarmos o assunto em futuras explorações didácticas. Desde logo:

⁹²⁾ Categoria restrita de elementos que se emprega antes de nomes, servindo de construtora de valores referenciais, em particular no que diz respeito à individualização dos nomes ou expressões nominais. Ver, Mateus, 2003, p.346.

1- Constituindo-se em uma estrutura portadora de sentido (Azuaga 1996), o SN, sob forma de **nome simples** ou núcleo, é despido de acompanhantes. Nesta óptica realiza-se sem determinantes, fundamentalmente, com nomes de pessoas (antropónimos) e de localidades (topónimos):

(70) *Sofia* escreveu «O Cavaleiro da Dinamarca» (Azeredo et al 2011:108).

(71) *Lisboa* é a cidade da lusofonia.

(72) *Mwacisenge* e a cultura *cokwe* é o que proponho.

(73) *Calvim* e o amigo discutem (Azeredo et al 2011:108)

De acordo com estas construções, o nome simples é rigorosamente a estrutura mais próxima de línguas bantu. E, na variedade europeia, segundo os hábitos (cf. (71) e (72)) e a literatura (cf. (70) e (73)), o nome simples, enquanto parte do grupo nominal “permite a existência de uma frase” (Azeredo et al 2011:103-108) para além de ser admitido em determinados contextos (Prontuário da Língua Portuguesa Porto Editora (2011:109). Sendo uma perspectiva mais próxima da tradicional (Eduardo 2016), admitimos que seja resquício do latim, o que nos leva a entender as omissões e as realizações como parte da evolução desta língua (Cunha & Cintra 1984:225). Advogado pela corrente moderna do português, é objecto de alguma estranheza (Raposo et al 2013:1017), em alguns contextos, por revelar desconhecimento das actualizações de regras nesta língua, porém, sendo aceite, sem grandes reservas, os contextos abaixo ilustrados:

(74) *Camões* é um escritor português.

(75) *Évora* é uma referência turística e histórica.

Por outro lado, para além do largo uso dos antropónimos com artigos/especificadores, *O Boavida* não deve ser esquecido na história dos lundas, o que é gramaticalmente possível, os nomes simples (cf. (71,72 e 73)) são aceites em qualquer posição desde que designem entidades com notoriedade pública ou que perpetuem a memória colectiva (Raposo et al 2013: 1025). Nesta excepionalidade também estão os topónimos (cf. (71) e (75)), sobretudo, que não

resultem dos nomes comuns, apesar da flutuação por parte dos falantes. Tratando-se de nomes simples comuns, na posição de complementos, são admitidos, restritivamente, com sentido genérico no plural (Mateus et al 2003), como nas exemplificações abaixo:

(76) O Milarme comprou *pratos*.

(77) O Tinho consertou *carros* esta manhã.

2- Voltando à gramaticalidade actual, com o alargamento do SN na **posição pré-nominal**, os núcleos ocorrem basicamente com os determinantes (artigos, demonstrativos, possessivos) e com os quantificadores:

(78) *Aquela* escola é a mais prestigiada da cidade. (determinantes)

(79) *Os meus* pais estão satisfeitos com os meus resultados.

(80) *Todos* os professores estão presentes. (quantificadores)

(81) Tenho *poucos* lápis.

De acordo com o estágio actual do PE, realça-se nesta posição a obrigatoriedade do uso do determinante possessivo, antecedido de outro determinante, artigo (cf. (79)). Ou seja, o determinante possessivo faz-se acompanhar de outro equivalente para maior distinção e atenção do “objecto possuído” (Cunha & Cintra 1984:216), estando neste emprego, para além do artigo, os quantificadores (84) e (85).

(82) *O meu* carro é azul.

(83) Nesta pauta *o teu* irmão está aprovado.

(84) *Todos os meus* livros estão na caixa.

(85) *Os poucos* cadernos que recebi estão conservados.

Esta distribuição (cf. (82) – (84)) constitui um detalhe importante nesta variedade por ser uma regra que a distingue de determinadas construções, por exemplo, da variedade brasileira (Cunha & Cintra, *ibid*) e das tendências africanas em que a comutação ou omissão de um dos determinantes é ditada “pelo contexto” ou pelo

“sentido” geral da frase (Bechara 2009:221/854). Outro pormenor que vem à tona nesta variedade é o facto de os determinantes demonstrativos não serem usados em simultâneo com os determinantes artigos (definidos e indefinidos) ou vice-versa, como se exemplifica:

(86) O João achou esta a carteira na sala. (Não admissível)

O João achou *esta carteira* na sala.

(87) A Baba comprou um aquele carro. (Não admissível)

A Baba comprou *aquele carro* / *um carro*.

3- Quanto à posição **pós-nominal**, o SN ao admitir o alargamento nesta posição, geralmente, nela ocorrem todos os complementos do núcleo que o modificam (Mateus et al 2003:365) ou o determinam, fundamentalmente, os adjectivos e os SPs, como se exemplifica:

(88) O docente *angolano* está consciente disso.

(89) O depoimento *da família do bairro Jamaika*.

(90) A Câmara *de Pedrógão*.

Inicialmente, pode-se perceber que as actuais regras do português admitem a ocorrência destes integrantes nas duas posições (pré e pós-nominais), mas com funções/valores diferentes:

(91) Um brinquedo *novo* no chão!

(92) Um lápis *curto* é o ideal para este desenho.

(93) Queira chamar o menino *alto*.

(94) Finalmente uma *engraçadinha* piada!

Contudo, a literatura permite-nos ainda observar que o adjectivo, enquanto parte do alargamento do SN, a sua distribuição é imposta geralmente à direita do nome (cf. (91) - (93)), não obstante, em alguns casos, pode ser realizado na posição pré-

nominal (cf. (94)), quando, segundo Mateus et al (2003:366-368), é preferencialmente empregue com o sentido conotativo.

(95) Um *grande* homem nesta sala.

(96) Teve o *merecido* tributo.

Esta particularidade do adjectivo (antecipado ao núcleo), segundo aquela autora, corresponde essencialmente à interpretação subjectiva (um engraçado *brinquedo*, um *grande* homem), ao passo que a posição pós-nominal se reserva precisamente à interpretação “denotativa” (um lápis *curto*) ou “objectiva” (Mateus et al 2003: 366). No entanto, em consequência desta regra, é possível notar-se também a ocorrência de adjectivos que só admitem uma das posições no SN, como abaixo:

(97) O professor *angolano* está activo.

O *angolano* professor está activo. (Não admissível)

(98) Este quadro *azul* é nosso.

Este *azul* quadro é nosso. (Não admissível)

Já ao nível dos SPs há um reconhecimento de ser uma “área bastante problemática do português contemporâneo” (Peres & Mória 1995:118). Neste português, os SPs (consequentes) ao serem, fundamentalmente, estruturas complementares modificam os respectivos núcleos (antecedente) que os atraem. De modo geral, a gramática defende e evidencia a sua ocorrência, porém, como liame de duas estruturas nominais. Por meio da preposição adiciona-se ao núcleo um nome que, em rigor, representa um complemento, segundo Brito e Raposo (2013:1071).

(99) Os cadernos *das raparigas* que faltaram ontem.

(100) A bata da *Laura Chicama* era pequena.

(101) Rapariga *com óculos escuros*⁽⁹³⁾ por aqui !

(102) Sopa *sem sal* faz bem.

⁹³⁾ Exemplo extraído de Raposo et al, 2013, p.1070.

Por seu turno, estes últimos SPs (cf. (101) e (102)), e consequentemente nesta posição, podem ocorrer sem a presença dos determinantes, quando nos remetem a sentidos de quantificação indefinida ou genérica (cf. (102)), segundo aqueles autores, e tal como frisamos em relação ao nome simples, o que, em rigor, não foge de outras construções preposicionais similares nesta literatura:

(103) Temos pessoas *de hábitos diferentes*.

(104) Ele levou temas *de associações juvenis*.

Considerando a caracterização aqui feita, vamos retomá-la, a seguir, observando o aspecto harmonia/concordance entre os seus integrantes.

4.2.2. A concordância no SN

Segundo o *Dicionário de Língua Portuguesa*⁽⁹⁴⁾, a concordance é o acto de harmonizar, ou seja, pôr de acordo as flexões das palavras ou dos constituintes para efeito de relações morfo-sintáticas. Conceito semelhante é aportado pelo Coste (1983) e no *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* (2000:87) onde se reconhece o fenómeno morfo-sintático como um detalhe linguístico que “exerce um constrangimento formal do qual resultam marcas de pessoa, género e número nas várias classes”, tal como é analisado por Peres e Mória (1995). Estas definições, enquanto codificação de um sistema linguístico, expressam a necessidade de cumprimento de uma exigência cuja omissão, em determinados contextos, assume catalogações negativas. Dito de outra forma, as nossas construções submetidas a um juiz de valor gramatical/estético arriscam-se a desqualificações ao se tratar de desvios – por imprudência – quando submetidos a uma rigorosa apreciação formal ou a preconceitos linguísticos.

A partir desta perspectiva, retomamos aqui as marcas de concordance nos integrantes do SN enquanto uma das estratégias relevantes de coordenação que, a

⁹⁴⁾ *Dicionário de Língua portuguesa*, colecção universal, 1995, p.392.

par do género, pressupõem uma relação de dependência ao nível de características morfo-sintáticas e de sentido na estrutura.

- (105) a. **O** aluno alto / **a** aluna alta (singular)
b. **As** alunas altas / **os** alunos altos (plural)

O consenso em torno da regra gramatical, apesar de esta não ser absoluta em qualquer língua, mostra que a concordância no SN, quer em número, quer em género (cf. (105)), não deixa de ser um elemento fundamental para a interdependência⁽⁹⁵⁾, inicialmente, dos integrantes do SN e, conseqüentemente, de outros constituintes da frase. Por isso, a concordância com base no vínculo de número ou de pluralidade nas construções acima, consiste nesta partilha de traço informacional atinente à harmonização dos constituintes do SN cujos efeitos são extensivos à frase (Peres e Mória 1995, Azeredo et al 2011).

Retomando o SN na caracterização anterior (cf. (65 – 104)), é assinalável a presença do morfema de número, no núcleo, nas posições onde ocorre, pois é um elemento preponderante na concatenação dos constituintes. Depreende-se com isto que é, fundamentalmente, da flexão do nome enquanto epicentro da coordenação que depende a variação numérica dos constituintes seleccionados:

- (106) O meu apartamento/ **Os** meus apartamentos
(107) Esta pessoa/ **Estas** pessoas
(108) Todo o ano/ **todos os** anos
(109) A motorizada pequena/ **As** motorizadas pequenas
(110) Loja de livros/ **lojas** de livros

Torna-se evidente que as construções exemplificadas, acima, ocorrendo no plural, atestam a obrigatoriedade da regra comum, — todos os integrantes do SN tendem a ser marcados com o traço informacional de pluralidade (cf. (106) – (110)). Não

⁹⁵⁾ A LP apresenta regras específicas e a estrutura do SN, apesar de não ser rigorosa (Brito & Raposo 2013), deve obedecer a ordem (Quant)+Det+ N+(Adj), regista alternância entre os Quantificadores e os determinantes.

obstante, há excepcionalidades que devem ser respeitadas no conjunto dessas regras, como é o caso da variação no SP, por fazerem parte desta estrutura (o que não nos ocupa de momento neste trabalho) e em especial da gramática do PE:

(111) A música da novela brasileira/ as músicas *da novela brasileira*.

(112) O quadro de honra/ os quadros *de honra*.

(113) O ponto de vista/ os pontos de vista.

Como se assinala, apesar da particularidade na natureza dos complementos; individualizante (músicas *da novela*), quantificador (lojas de *livros*) e generalizador (os quadros *de honra*), que, bem analisada, encerra um aspecto de complexidade do português (Peres & Mória 1995), sobretudo para os falantes estrangeiros. A característica flexional, de modo geral, deve ser determinada pelo nome de cada sintagma impondo-a aos demais constituintes, sendo a obrigatoriedade perceptível na relação com os constituintes próximos ou “distantes” na estrutura frásica (Cunha & Cintra 1984:272). Neste caso particular, a preposição, sendo uma classe invariável, na sua função nuclear, é a de meio de transitividade entre os dois SNs, ou seja, entre o antecedente e o conseqüente, sendo por isso isento da obrigatoriedade de traço informacional numérica e prevalecendo o plural como um todo (*hábitos* de leitura, *informações* de carácter individual).

Com efeito, esta observação da estrutura permite-nos analisar a aquisição da estrutura nominal em português L2 no contexto de ensino, uma vez que é antecedida de um exercício de reflexão antes das regras implícitas na sua produção.

Capítulo V

Metodologia

A motivação para esta pesquisa, de carácter longitudinal/correlacional, servindo a ESPLN de campo de actuação, deriva do acompanhamento de aquisição da LP desde o ano de 2004, altura em que ingressámos como os primeiros alunos e, posteriormente, 2012 nas vestes de profissionais da mesma instituição. Associamos a isto o estudo feito por ex-professora do 1º ano de bacharelato⁽⁹⁶⁾ centralizado na realização oral do SN, assim como do ensino da LP em Angola (Gaspar et al 2012) por falantes de L1 cokwe. Estes estudos avivaram a nossa atitude crítica em relação aos factores de aquisição da LP e a reestruturação do SN, daí a necessidade do confronto (em estágios diferentes) no contexto formal. E justificando-se o consequente acompanhamento, quer ao nível da comunicação social, quer ao dos discursos espontâneos, tendo permitido a consolidação do interesse e a consequente sistematização das ideias.

No entanto, em 2016 foram analisados dados com interesse para esta pesquisa; a escassez de professores para o asseguramento de aulas neste curso, o perfil dos professores assistentes estagiários (monitores) e o contacto com os alunos, desde o ensino secundário, como fruto de maior observação participativa nas instituições (Bogdan & Bklen 1991/1994). Ao esforço aliou-se o compromisso no âmbito desta dissertação, que encontra acolhimento na presente secção tendo em conta os passos percorridos ao longo da pesquisa.

Para todos os efeitos, é com base na caracterização do SN que recorreremos às regras gramaticais da LP para reflectirmos sobre as consequências do contacto entre os diferentes sistemas linguísticos neste espaço geográfico e a variação do português cujo conflito normativo secundariza a pesquisa. De forma humilde, a presente caracterização visa contribuir para a reflexão sobre a coexistência dos sistemas linguísticos, tendo em conta um novo quadro normativo.

5.1. Caracterização metodológica

⁹⁶⁾ Professora de Língua Portuguesa, no ano de 2004, cuja presença foi inferior a três meses.

A título introdutório, podemos, sincronizando com Alves (2012), Carvalho (2009), Mogarro (2005-2014) afirmar que o cerne de uma pesquisa científica é a produção de uma informação sistematizada e consciente de um determinado assunto (conhecimento), lógico, em qualquer vertente a depender dos dados disponíveis e da disponibilidade do pesquisador. Nisto, o exercício de pesquisa ao ser um proceder focado na produção de conhecimento, a organização e a clareza na exposição dos factos ou fenómenos observados assumem tamanha importância em qualquer das suas fases uma vez que ajudam a configurar o assunto explorado com a realidade natural ou social (Carvalho 2009), e com isto, o novo facto ou o retomado revestir-se de significação ao evidenciar a construção, ampliação ou a sua confirmação, na senda do autor.

Tratando-se de uma exploração, a aplicação de métodos adaptáveis à temática e sobretudo ao ângulo de abordagem torna a metodologia imprescindível porque confere, não só uma orientação lógica, como também um rigor na clarificação da inquietação social e científica (Almeida & Pinto 1990, Barros & Lehfeld 2007, Severino 2007, Carvalho 2009, Mogarro 2005-2014), assumindo com isto um carácter mais sistemático. Por isso, a utilização aceitável dos instrumentos de pesquisa, conjugada com as habilidades de observação, criatividade, reflexão e explicação dos factos, tende a produzir pesquisadores e estes ao dispor das comunidades e da humanidade. Daí, com base em aqueles autores, a razão da pesquisa, a vários níveis, ser a via para sancionarmos o conhecimento sistematizado, por meio da metodologia, como um requisito indispensável, sempre na direcção de um proceder crítico.

No entanto, sendo o método determinante nas diferentes etapas da pesquisa torna-se também indissociável dos objectivos perseguidos. Olhando para os tradicionais, mas sempre actuais, optou-se pelo método dedutivo e pelo indutivo para confirmarmos ou infirmarmos a aquisição de regras do português L2. A justificação prende-se com o facto de a indução e a dedução serem vias favoráveis à confirmação de hipóteses, pois que, o primeiro processo, no seu objecto, segundo

Barros e Lehfeld (2007), deve encaminhar-nos a generalizações partindo do particular e ocorrendo o inverso com o indutivo.

Neste sentido, estando a nossa temática ancorada em sociolinguística, isto é, no uso social da língua, entendemos que a escolha encontra plausibilidade uma vez que é na complementaridade dos factores sociais, culturais, psicológicos e linguísticos que, de certa maneira, nos levam à convergência de informações (indução). Já com o reforço dos métodos experimentais, com incidência sobre o de produção induzida, por oferecerem a vantagem de controlar as variáveis, e os métodos estatísticos (qualitativos e quantitativos), todos afiguram-se fundamentais por ser com esta intervenção que podemos olhar para os pormenores e, por conseguinte, alcançar um conceito geral (dedução) sobre os dados.

Assim neste desenho metodológico, a regra morfo-sintáctica de concordance do plural no SN, ganha relevo, como exemplo, no entendimento do processo de variação da LP neste quadrante do país. Entende-se ser a estratégia possível de respondermos às situações linguísticas ao nível da ciência (Barros e Lehfeld (2007), pois, segundo estes autores, a procura do conhecimento científico pressupõe também um agir científico e sistematicamente intencional.

Numa exploração bibliográfica, essencialmente, voltada para a realidade angolana, é a nossa opção para proceder, reflectir e concretizar a nossa visão sobre o estado actual da LPA, o que nos permite sancionar as visões de outros pesquisadores quanto à instabilidade da variedade, como atestam os dados relativos à frequência do SN na aquisição do português L2. No fundo, a cada pesquisa corresponde à uma operacionalização do quadro teórico exigente de técnicas específicas tendo como foco os resultados pretendidos. É este o fio orientador que constitui o suporte da pesquisa cujos critérios (intencionalmente alterados) para a análise dos dados apresentamos a seguir.

5.1.1. O instrumento de pesquisa

Sabido que a ciência não constitui o único meio para o conhecimento da realidade natural ou social é, por excelência, com recurso aos instrumentos de pesquisa regidos por uma teoria, métodos, hipótese e um objectivo que aquela se distancia e se sobrepõe a qualquer vulgaridade ou experiência empírica neste desafio. Ao incidirmos sobre a modalidade escrita para aferir o grau de consciência linguística dos informantes, a selecção recaiu sobre o Teste de Preenchimento de Espaços (TPE) (em anexo 6) cuja adaptação e aplicação obedeceu a vários factores, como veremos neste capítulo.

Havendo a necessidade de comparar alguns dados anteriormente estudados (Inverno 2009a, Gaspar et al 2012 e Adriano 2014), o instrumento e algumas tabelas resultam de readaptações, essencialmente, com base em Eduardo e Naege (2010), no Teste de Ocorrência do SN (TOSN), adaptado por Baldé (2011), e com base em Gaspar et al (2012), cuja estruturação é apresentada em grupos ou blocos distintos e complementares tendo em atenção o confronto das realidades (anteriores e actuais) e o objectivo da pesquisa.

5.1.1.1. Caracterização do instrumento de pesquisa

O instrumento de pesquisa encontra-se dividida em cinco partes: a primeira (A), à guisa de questionário, é composta por itens que têm como finalidade a caracterização sociolinguística do aluno, solicitando-se, para o efeito, dados sobre a idade, sexo, naturalidade, habilitações, LM/L1, outras línguas faladas, língua (s) praticada (s) em casa, na escola/local de serviço, o local inicial de aprendizagem da LP, início de aquisição do português e o nível de escolaridade dos pais.

Na segunda parte (B), procura-se saber as áreas de maiores dificuldades na aquisição de proficiência em LP. Isto é, a componente linguística é antecipada por uma questão que tem por objectivo perceber o estado actual do aluno no que diz respeito às principais áreas de proficiência linguística, no entanto, sendo marcada por questões fechadas (ler, escrever, falar, entender os falantes nativos). Já os

grupos de análise e de construção da estrutura linguística estão estrategicamente organizados de modo a permitir a inserção do SN fazendo-o respeitar a concordance pré-estabelecida, essencialmente em número. Ou seja, no conjunto de frases dadas, a tarefa consiste em preencher os espaços em branco com o SN correspondente, num total de vinte e duas ocorrências, para além de cinco distratores. Os SNs, nas frases, encontram-se fundamentalmente nas posições pré-verbal (sujeito) e pós-verbal (objecto directo, adjunto adnominal e complemento preposicional).

O objectivo desta estratégia consistiu em facilitar o reconhecimento e proceder ao emprego do SN, correspondente à norma oficial, adquirido em contexto de aula e práticas similares de comunicação formal. A finalidade da presente proposta é a confirmação do uso adequado ou desviante do SN, ou seja, a confirmação da estabilidade/variação da norma oficial neste contexto, como veremos adiante.

5.1.1.2. Vantagens e desvantagens do instrumento de pesquisa

A utilização de um instrumento de pesquisa, *a priori*, não é uma garantia plena de liberdade de pensamento muito menos de construção de toda a experiência adquirida ao longo de um percurso. Porém, enquanto recurso para a obtenção do testemunho dos informantes (Mogarro 2005-2014), com ele augura-se a observação do estágio das variáveis linguísticas nos contextos morfo-sintácticos exigidos, assim como a ‘experiência’ na vertente formal.

Logo, o suporte eleito para a actividade do aluno, pelo que nos parece, facilita a reprodução das estruturas linguísticas adquiridas, isto, por meio de uma prévia reflexão. Esta estratégia é, inicialmente, uma das vantagens que o instrumento pode oferecer na sua aplicação, pois com base em Alaiz, Góis e Gonçalves (2003:33), para além de trazer à tona outros factores variacionais, as questões são iguais para todos os alunos, o que de certo modo pode facilitar a análise e o tratamento dos dados para além das conveniências aqui parafraseadas:

- ✓ Congrega várias informações num instrumento, espaço de tempo, do que outros instrumentos de pesquisa;
- ✓ facilita a organização e o tratamento dos dados obtidos, principalmente se for elaborado com perguntas fechadas [...] ou respostas curtas.

Oposto às vantagens, comungando com aqueles autores, é pouco flexível, uma vez que há maior espaço para expressão e revisões na oralidade; exige-se a literacia; as respostas podem não corresponder à verdade por falta de clareza ou má interpretação de questões por parte do aluno.

Esta visão é reforçada por outros académicos, o que faz com que Barros e Lehfeld (2007) reconheçam como desvantagens a probabilidade de as informações não serem confiáveis, para além de uma eventual devolução, por entre outras razões: insuficiência de tempo, falta de compreensão e não ser aplicável aos iletrados. E, em jeito de solução, a elaboração de questionários específicos para cada informante é sustentada como a via de se obter maior vantagem (compreensão das perguntas). Apesar da desvantagem em contexto de uma população heterogénea, dada a possibilidade de uniformizar e ser aplicado de forma igual, ainda constitui uma razão para a nossa escolha, sabendo desde já que todos são passíveis de vantagens e desvantagens a depender dos objectivos neles defendidos.

5.1.2. Critérios adoptados na recolha de dados

Constituindo a metodologia a parte operacional, complementar e da contextualização da pesquisa, a sua qualidade está intrinsecamente dependente da quantidade e qualidade dos dados (Godinho 2005). E conscientes das limitações de qualquer pesquisa, assim como da tecnologia, procuramos envidar esforços para afastarmos as possíveis imprecisões nesta parte crítica da operacionalização.

Com base em informações obtidas a partir do DEIL⁽⁹⁷⁾, em particular, as relativas aos horários, foram seleccionadas turmas onde se tornou possível a recolha de dados para a constituição do *corpus*. Deste modo, para a análise do SN e a sua concordance, reunimos uma amostra de 118 alunos a partir de dois grupos, misturados, de nível ainda elementar e de nível intermédio; um constituído por alunos do 1º ano dos cursos de Língua Portuguesa e de Ensino Primário, como transportadores de expectativas do ensino geral. O segundo, Bio./Química, com a vantagem de ser constituído por alunos do 2º ano, supostamente com um repertório de maior informação sobre a LO.

Totalizando mais de 30 informantes, pelo que julgamos ser esta fonte uma amostra representativa do universo alvo. Posto isso, para além da variável interna, nas externas, incidimos no grau de habilitações atendendo ao tipo de interacção no espaço formal, para além de os considerarmos, tal como Gaspar et al (2012) e Marimba (2016:73) os simplificam, basicamente, alunos/falantes de português L2. Embora tenha sido o critério principal, não foram excluídos os alunos que não o atenderam pelo facto de, depois de analisadas as produções dos informantes, chegarmos à conclusão da irrelevância da distinção por realizarem semelhantes produções. Isto é, evidenciam comportamento similar em termos de acertos e desvios na realização do SN (*subcorpus* em anexo 7), por exposição ao mesmo *input* L2, assim como quando confrontadas à LO, correspondente à língua dos falantes nativos/europeus.

Quanto à variável interna, a partir do *subcorpus* criado, objectivamente, centralizamo-nos na realização do SN, o que seguramente nos conduziu ao passo seguinte.

⁹⁷⁾ Departamento de Ensino e Investigação de Línguas.

5.1.2.1. Procedimentos

As limitações decorrentes da conjuntura sócio-económica, que espicaçam o país desde os finais de 2014, cujos efeitos ainda prevalecem ao momento desta pesquisa, obrigaram-nos a redefinição do número e da natureza dos informantes. Feito isto, ao que se seguiu foi a identificação, inicialmente, de um funcionário/professor ligado ao DEIL, a quem solicitamos o esclarecimento para a interacção com os professores a partir do preenchimento da ficha sociolinguística, assim como dos passos a observar na aplicação do TPE.

Apesar da aceitação do modelo em formato digital, para o chefe do DEIL, fomos de seguida encaminhados para o gabinete do Vice-Decano para os Assuntos Científicos, tendo este orientado a elaboração de uma solicitação “devidamente pormenorizada” dirigida ao gabinete do Digníssimo Decano da ESPLN, segundo o mesmo, a aprovação dependeria do conselho científico da ULAN por se tratar de uma pesquisa vinculada a uma universidade estrangeira.

Todavia, de forma sintética e objectiva (anexo 2), a solicitação foi feita e entregue ao gabinete do Decano aos 3.02.17 cujo despacho, 6.02.17 (vide anexo 3), permitiu o início da recolha de dados. Refira-se, este passo foi antecedido de uma conversa onde os objectivos da pesquisa e a razão da eleição do campo de acção foram explicitados.

Deste modo, tornou-se possível a reunião com o chefe do DEIL cuja disponibilidade colaborativa permitiu o fornecimento e a recolha de dados, sobretudo, ligados ao curso. Assim sendo, a partir de 18.02.17 foi possível procedermos à entrega das fichas sociolinguísticas aos professores afectos ao departamento e, em particular, aos professores de didáctica da LP. Com estes analisou-se os aspectos ligados aos horários, currículo e ao programa de LP.

Criadas algumas condições, o instrumento de pesquisa foi analisado com alguns professores que leccionam a disciplina de LP. Porém, com o aporte do problema de

investigação, os objectivos e da hipótese, a elencarmos, adaptou-se o instrumento que serviu de suporte para a análise e confirmação da hipótese de estudo tendo em conta, essencialmente, a literatura sobre a aquisição do português no contexto angolano e, particularmente, no escolar. Em via disto, as sugestões/adaptações dos professores consistiram em simplificação do instrumento (supressão do nome predicativo do sujeito, objecto indirecto, oposto, posições preposicionais, redução do número de frases, nos grupos de completamento I, de reescrita II e o encurtamento do diálogo III) dada a proficiência dos alunos e, sobretudo, a linguagem, aproximando-a a do contexto informal de modo a facilitar a sua intelecção.

Contudo, antes da sua aplicação, o TPE foi testado a dez alunos com o intuito de confirmarmos a sua exequibilidade (validação). Depois de discutido com quatro professores que leccionam a disciplina de LP, foram novamente identificados e alterados alguns aspectos linguísticos (vocabulário, linguagem familiar), sociais (a idade, origem dos alunos) e condicionantes nos três grupos, com ênfase para o II grupo. Operadas as alterações, entendeu-se como ultrapassadas as possíveis ambiguidades. Amparadas as contribuições, o TPE foi testado aleatoriamente a sete alunos de distintos cursos e sendo os resultados satisfatórios, favoreceram a remarcação de datas e períodos para a sua aplicação definitiva. Tal procedimento permitiu obter as produções que constituem o *subcorpus* desta pesquisa.

5.1.2.2. Aplicação do TPE

Pese embora a nossa presença ser já do conhecimento do DEIL, por uma questão de precaução, tornamos a informar o chefe do departamento sobre a intenção de aplicarmos o instrumento de pesquisa nas datas previamente acordadas. Graças ao seu envolvimento foi possível a impressão de 160 exemplares dos 300 previstos para três turmas e para um total de 160 informantes.

Aos 18.05.17, depois de mais uma solicitação e permissão do departamento, promovemos, a título introdutório, uma breve conversa com os alunos nas salas⁽⁹⁸⁾ 15 e 19 onde, de forma descontraída, procurámos saber destes as suas *motivações* em relação à aquisição da LP. Em resposta, a maioria revelou ter a necessidade de aperfeiçoar, *falar bem*, esta língua, sendo poucos a associá-la ao desempenho da actual formação profissional — pedagogia. Os alunos admitiram ter *pouco contacto com a biblioteca*, dedicando *poucas horas ao estudo extra-aulas* e por entre várias razões, destacaram a *distância entre as residências e as bibliotecas*, *falhas de corrente eléctrica*, *existência de poucos livros da área de especialização na biblioteca* e a dificuldade em *conciliar o trabalho doméstico, profissional, com os trabalhos extra-aulas*. Quanto ao contacto com a LP por meio da comunicação social, para além dos *serviços noticiosos* (TPA) e *debates* (TV Zimbo), a preferência recaiu sobre as *novelas brasileiras*, sempre que possível, justificada pela *proximidade da variedade linguística* e pela *atração de conteúdos*.

Na aplicação dos TPE, procedeu-se a separação de alunos para os espaços desocupados, antes da distribuição, de modo a evitar a produção de informações similares. Posto isto, foi feito o esclarecimento sobre o preenchimento do TPE, começando pela informação sociolinguística do aluno e, de seguida, a parte funcional (linguística) de maior exigência reflexiva, em que se pretendia a identificação e a réplica de um SN nos espaços em branco, concordando-o com o resto da frase.

O procedimento é extensivo em contexto de reescrita da frase, essencialmente, em posições pré-verbal (sujeito) e pós-verbal (complemento directo, adjunto adnominal e Sintagma Preposicional), aqui exemplificado:

(116) Já estão na rua. *motoqueiros* (Os/estes/um)

Os motoqueiros já estão na rua.

(117) Homens, mulheres, todos trabalham. *terras* (as/aquelas/uma)

⁹⁸⁾ Nestas salas contamos com o apoio de um monitor, (sala 15) e de um mestre, (sala 19).

Homens, mulheres, todos trabalham as terras.

(118) (...) não tenho _____, nem botas para _____.

(...) não tenho meias, nem botas para todos os jogos.

Neste procedimento, chamamos a atenção para algumas pistas de concordance dentro do SN, uma vez que parte deste já apresentava a flexão de número, isto é, de modo a facilitar a compreensão e o seu preenchimento em frases com lacunas do tipo:

(119) _____ avariados já começam a ser reparados.

(120) penso vir hoje para extrair todas _____ dos alunos.

(121) E sabes se _____ portugueses já se foram?

(122) Olha Lino, as _____ arrancam hoje.

(123) há esperança que vamos ter bons _____ hoje.

Procedimento semelhante foi cumprido com o grupo do 2º ano no dia seguinte 19.05.17 pelas 13 horas, com o apoio de mais um assistente estagiário da respectiva turma.

Surpreendentemente, quando era expectável um tempo de preenchimento de aproximadamente 15 a 20 minutos, em todas as turmas foram necessários, para a maioria, mais de 50 minutos o que anunciava algum grau de dificuldades, independentemente dos esclarecimentos feitos em colaboração com os respectivos professores.

Não obstante, constatámos a existência de casos em que os alunos não foram capazes de preencher determinados espaços, inclusive outros de forma indevida, alegando dificuldades e a falta de compreensão. Apesar disso, todos estes pormenores foram tidos em consideração o que nos levou a ponderar determinados desvios. No entanto, após a análise dos SNs procedemos à sua contagem, tendo sido exceptuados os SNs flexionados sem a presença do determinante (nulo),

adicionalmente, os determinantes sem o morfema do plural. Esta estratégia permitiu a categorização dos SNs, independentemente de distorções e de desvios ortográficos, assim como, foram admitidos, de acordo com o critério de aceitabilidade, a substituição de um nome pelo outro inexistente no enunciado:

(124) “(...) que vamos ter bons resultados neste ano”. (Dc.T-18 LP-N)

(125) “sabes se aqueles cubanos já chegaram”. (Dc.T-02 LP-N)

(126) “Epá, eu ainda não tenho <ido> as aulas,[...]”. (Dc.T-29 LP-N)

Estas alterações foram toleradas por julgarmos que terão sido necessárias para o entendimento dos alunos na construção do SN. A flexibilidade, também foi observada em relação ao deslocamento do complemento directo para a posição pré-verbal, pois, em rigor, estava em causa a construção do SN, como se vê abaixo:

(127) “Aquela aula o professor repetem sempre!” (Dc.T-14 EP-N)

Apesar disso, não foram admitidas distorções (desvios) as produções que alteravam substancialmente as estatísticas da variável em exploração, como nos casos abaixo:

(128) “O leão, pacaça são animais velozes”. (Dc.T-20 LP-N)

(129) “Informaram-me que já foram afixados os horário e o programa [...]”. (Dc.T-24 LP-N)

Apesar de ser usual, no PA, as contruções, como a ilustrada em 129, o SN foi analisado como um sujeito nas frases do género. Já no que se refere ao SP, apesar da sua caracterização anterior (em 4.2.1.) foi considerado como uma reduplicação do SN separado pela preposição como no caso abaixo:

(130) [...] nem cadernos para todas...as disciplina... (Dc.T- 05 B/QII)

Considerando o quadro teórico, assente na teoria de aquisição de L2, o contexto social de aquisição e a caracterização das estruturas dos dois sistemas linguísticos,

nos capítulos anteriores (I – IV), assim como os dados analisados do *corpus* remetem-nos para a seguinte hipótese e respectivas variáveis.

5.1.3. Hipótese

Não obstante o conhecimento científico ser o que maior credibilidade oferece é também susceptível de imprecisões, quando comparado ao senso comum (Köche 1997), sobretudo ao nível da dinâmica dos fenómenos naturais. De modo a explicitar a realidade actual, a hipótese, numa exposição geral de relação dos factores, é o ponto de partida, segundo Azeredo e Azeredo (1994:26), que visa auxiliar ou consciencializar o pesquisador ao longo do trabalho. Porém, é ao nível de metodologias de investigação que a hipótese constitui um importante suporte quanto a uma possível resposta à pergunta de investigação, no entanto, podendo ser objecto de fundamentação a partir de um estudo prévio, de acordo com a temática. Ao encerrar suposição relativa à satisfação de uma inquietação com base nas “relações entre as variáveis em estudo” (Sousa & Baptista 2011:28), apresenta-se sempre como parte de um proceder que permite sistematizar o conhecimento. Por isso, nesta linha de pensamento, com base na revisão da literatura e dos dados em análise, a perspectiva informacional remete-nos para o seguinte:

- 1- A aquisição do português L2 é, primeiramente, uma consequência extralinguística e de contacto proporcionado, necessariamente, entre duas culturas (Marques 1983, Inverno 2009a, Jon-And 2011) sendo concretizado tendencialmente nesta língua alvo, L2, diferente de uma L1/LN.
- 2- Pressupomos que muitos alunos enfrentem dificuldades ao realizar determinadas estruturas do PE (Gaspar et al 2012), no contexto formal, como possível interferência do ambiente multilinguístico. As dificuldades, comportamentos desviantes (Cabral 2005, Chavagne 2005, Inverno 2009a e Adriano 2014), com recurso a dados de construção espontânea e semi-espontânea, resultam geralmente de contacto de duas estruturas linguísticas diferentes.

- 3- Num contexto de pouca exposição à língua nativa, PE, a atitude crítica, reflexiva e uma habilidade de interacção constante, alargada, vinculadas ao grau de escolaridade, pressupõem uma maior aproximação à norma padrão em utilização, apesar de, por si só, não se elencar como factor determinante para o alcance de uma proficiência equivalente a dos nativos.

A observação da consistência desta hipótese explicativa remete-nos para as práticas profissionais na ESPLN, analisando o uso do SN, isto é, a sua flexão em número/concordance, fenómeno actual na variedade angolana, virando o foco para a modalidade escrita que constitui a orientação dos dados desta pesquisa. Acreditamos, porém, ser uma forma de reflectirmos sobre o estado sincrónico da LPA aliado a possíveis estratégias que habilitem o professor a criar um espaço dialogante que previna e atenua os desvios, segundo Grosso (2007/5:336), num poder eficaz quando:

[...] partindo da vivência como ensinante, analisa as próprias práticas, levando à melhoria ou transformação da actuação pedagógica, reflectindo, apoiado pelo conhecimento teórico, sobre as implicações da sua concepção pedagógica num determinado processo educativo.

De certa forma, esta reflexão, a partir do ambiente, não deixa de ser uma via pela qual podemos observar a variação e/consistência do português nesta comunidade africana, tendo em perspectiva a sua estabilidade, como os próximos capítulos poderão elucidar.

5.1.3.1. Variáveis

De acordo com os *Dicionário de Língua Portuguesa* (2011), Porto Editora e o *Dicionário de língua portuguesa* (1995), colecção universal, o termo variável remete-nos para aquilo que é instável, inconstante, susceptível à alteração. É na perspectiva de “conceitos *classificatórios*” (Almeida & Pinto 1990:116), que aqui, ao nível metodológico, são preferidos pela sua relevância na compreensão das regras seguidas na ESPLN.

Dependente

A realização do nome e em especial da estrutura do SN, enquanto variável interna, de acordo com o padrão do PE, constitui o meio de aferição da proficiência dos alunos e com isto o grau de variação do português, sendo por isso a variável dependente pelo facto de ser o padrão a ser replicado pelos informantes, tal como desenvolvido no capítulo IV, isto, numa implícita relação de efeito-causa. O que pressupõe, maiores condições de aquisição, maior *chance* de aquisição da LO, sendo possível do inverso.

Independente

Não obstante outros factores (subvariáveis) concorrerem para a aquisição da estrutura morfo-sintáctica, destacamos como outra variável o *grau de escolaridade* pela sua implícita componente (valor) comunicativa e motivacional, além de se constituir em elemento unificador entre os demais factores. A isso, acresce o facto de o ensino superior representar um grau de consciência elevado o que se traduz por maior responsabilidade em relação às estratégias, autonomia, reflexão e reprodução das normas. Dada a sua significação, num confronto, vamos, de seguida, caracterizá-la começando pelas subvariáveis a ela relacionadas.

5.1.3.1.1. Informantes

O grau de escolaridade dos alunos

O grau de escolaridade capitalizou a atenção nesta pesquisa. É o critério principal para a análise dos 118 informantes, sem discriminação em relação à especialidade, não obstante serem de nacionalidade angolana, falantes de português LO, na condição de L1 ou L2, falantes ou não activos e passivos ⁽⁹⁹⁾ de uma LN, contudo, a

⁹⁹⁾ Entendemos, aqui, o indivíduo que não pratica a LM mas que tenha um determinado entendimento ou mesmo a noção mínima da língua dos pais.

residirem na província da Lunda Norte. A escolha recaiu sobre esta população tendo em consideração o nível de interpretação e reprodução das regras da LO.

Refira-se que, para além destes passos, por via electrónica (email), houve tentativas para aplicação do TPE aos alunos na província da Lunda Sul e do Muxiku. Todavia, os colegas e os nossos ex-alunos contactados para o efeito não nos confirmaram disponibilidade temporal, assim como material para as exigências do trabalho tendo em conta a situação socio-económica do país. Em todo o caso, os informantes escolhidos oferecem a vantagem de serem o complemento da informação teórica que sustenta esta pesquisa, para além de terem auxiliado na redução de despesas em termos de comunicação, material e relativas às deslocações.

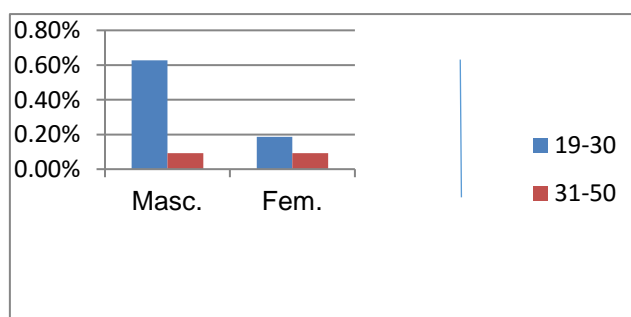
O grupo de alunos do 1º ano possui idades compreendidas entre os 19-56 e integra os dois géneros. A maioria alunos, dos 67, tem a língua cokwe como LM, para além de alguns falarem outras sub-variedades locais e LNs com semelhantes estruturas do SN. Refira-se que, nesta escolha, está subjacente o grau de proficiência dos alunos (1º ano) provenientes do ensino pré-universitário. O segundo grupo foi constituído por 51 alunos do 2º ano. Apesar destes apresentarem características semelhantes às do grupo anterior, distinguem-se daqueles pelo facto de frequentar o 2º ano, o que pressupõe evoluções diferentes e maior grau de informação sobre a LP. Este grupo constituído por 43 homens e 8 mulheres, as suas idades situam-se entre os 19-50 anos e fazem parte dos alunos matriculados na edição 2016-2020.

A informação sintetizada em tabelas e gráficos, traduz a caracterização das variáveis extra-linguísticas (a idade, o género, a naturalidade, LM, profissão), factores inerentes à personalidade de cada informante, não obstante serem de carácter complementar. Na segunda parte, em consequência dos dados quantificados e sintetizados, incidimos antes sobre as características linguísticas gerais exigidas na língua; falar, ouvir, escrever, como reveladoras da proficiência. Contudo, é o factor grau de escolarização (1º e 2º anos) que subjaz na análise integrada a partir das tabelas/figuras:

Idade				
Ano	19-30		31-50	
	M	F	M	F
1º	33	15	9	10
2º	41	7	2	1
Total	74	22	11	11

Tabela 6. Caracterização etária dos alunos.

O critério adoptado para os limites subordinou-se às indicações dos alunos. A **idade**, enquanto subvariável, confrontada aos dados apresentados por Gaspar et al (2012), não obstante reflectir épocas diferentes, confirmam o prognóstico daqueles autores, pois, hoje, os alunos com idades superiores a 40 anos tendem a deixar o espaço aos mais jovens, como confirma o gráfico 2. Quanto aos dois intervalos, 19-30 e 31-50 anos, para além da indicação, traduz a constatação por meio da nossa interacção com os alunos. A experiência de docência confirma-nos que, nesta faixa, este factor não é tendencialmente forte nas idades superiores aos 40-50/70 anos, uma vez que é condicionado pelo aumento de responsabilidades e por outros factores sociais, para além do declínio da saúde, e, de modo geral, podendo estar vinculado ao ponto 1 da hipótese, extra-linguística, como nos indicam as percentagens:



Gr. 2: Percentagem etária.

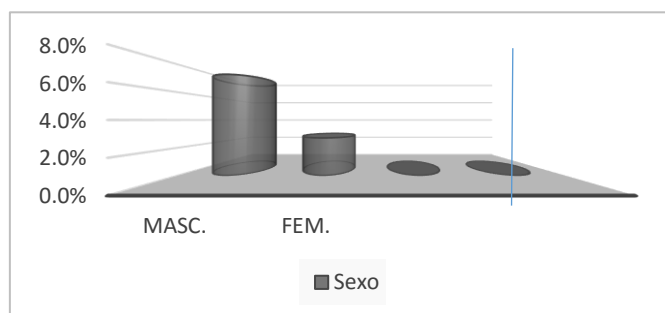
O confronto dos 63% e 9%, correspondentes ao sexo masculino; 19%, e, 9%, ao sexo oposto, confirmam a tendência de os mais jovens preencherem as salas de aula, que na prática é o cenário representativo do novo quadro estudantil ao nível do país. Com efeito, tal como asseguram Nzau, Venâncio e Sardinha (2013), a

redução da presença dos adultos nas salas de aula tem efeitos na aquisição, o que podemos aliar ao ponto 4 da hipótese, forças conservadoras, sobretudo na necessidade de se repensar o processo e assegurar uma aquisição às exigências actuais, o que na prática está ainda longe de acontecer.

Sexo			
Curso	Ano Acad.	M	F
Port.	1º	24	6
Ens. Prim	1º	19	18
Bio./Quim	2º	43	8
Total		86	32

Tabela 7: Relação entre o sexo e o curso

Com esta variável foi desejável ter a maior representatividade possível que permitisse a observação da participação do **sexo** feminino neste processo. De qualquer modo, o facto de cada grupo (1º e 2º anos) estar cifrado acima do mínimo de informantes exigível permitiu a observação da tendência representada no gráfico.



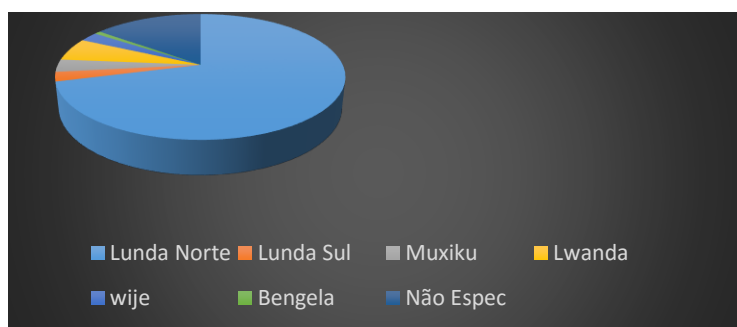
Gr. 3: Sexo e o curso.

Nota-se que há maior representação masculina, 73% (86), quando comparada à feminina, 27% (32), e, segundo os professores, o facto é extensivo à maioria dos cursos cuja alteração se justifica, em parte, pela sua natureza. E, tal como no arranque do funcionamento da instituição, 2004, há uma tendência de uma considerável representação feminina nos cursos de Educação de Infância e no de Biologia, por se tratar de formações habitualmente associadas à profissão exercida por este género, nestas comunidades.

Naturalidade	Grau de escolaridade	
	1º ano	2º ano
Lunda Norte	41	42
Lunda Sul	1	2
Muxiku	2	2
Lwanda	3	4
Wije	2	1
Bengela	1	-
N.Especificado	17	-
Total	67	51

Tabela 8: Naturalidade dos alunos.

Pelo facto de nos encontrarmos nesta província, a **naturalidade**, como se pode ver, mostra uma correspondência entre a proximidade da comunidade e a localização da instituição. Apesar disso, em número reduzido, é visível a representatividade regional do país, ponto 1 da hipótese, que se pode justificar pela distância e pelas condições sócio-económicas menos atractivas nesta região académica. Quanto ao número dos Não-Especificados, entendemos que revela alguma dificuldade na compreensão do termo. Assim, o gráfico representa as correspondentes percentagens:



Gr. 4: Percentagem dos alunos quanto à origem.

Dos 100%, verifica-se que 70,2% representa a província acolhedora, sendo 34,7% e 35,5% correspondentes ao 1º e 2º anos. Os alunos nascidos em Lwanda apresentam a segunda maior percentagem, 5,8% repartidos em 2,5% e 3,3% dos

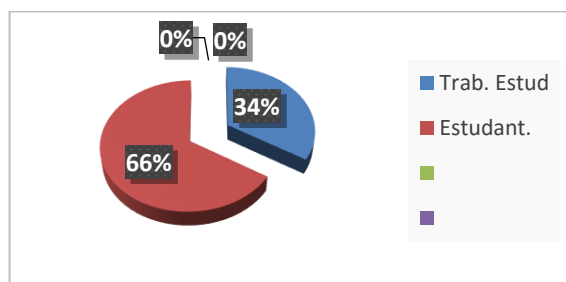
dois graus de escolaridade. Seguem-se os alunos oriundos de Muxiku, 3,2% com 1,6% para cada ano. As províncias da Lunda Sul e do Wije são representadas por percentagens equivalentes, sendo no primeiro caso 2,4% dos 0,8% e 1,6%, ao passo que 1,6% e 0,8% correspondem ao 1º e 2º anos respectivamente. Os alunos provenientes da província de Bengela, 1º ano, representam a diversidade regional sul com 0,8%. Como analisado acima, facto não compreensível, nesta variável, são os 14,4% dos Não-Especificados, uma vez que, em nosso entender, o item não oferecia complexidade para a sua descodificação.

Ano	Profissão	
	Trabalhador- Estudante	Estudante
1º	28	39
2º	12	39
Total	40	78

Tabela 9: Condição profissional dos alunos.

Em consonância com a leitura anterior, os dados confirmam a actual situação socioprofissional da maioria dos alunos, desempregados ⁽¹⁰⁰⁾, como reflexo da conjuntura do país, no entanto, reflectida em dificuldades em sectores sociais, especialmente na implementação de políticas de emprego por entidades governamentais e privadas. Adverso a estes dados são reveladores de algum interesse em relação à qualificação profissional, via académica, para além do perfil estudantil.

¹⁰⁰⁾ De acordo com o artigo 71 do Regulamento Académico Interno da ESPLN, quanto à modalidade, a estes alunos está reservado a frequência de aulas no período diurno e vespertino. Sendo presencial, a modalidade está salvaguardada para os alunos que possam dedicar a maior parte do tempo aos estudos.



Gr. 5: Condição laboral do aluno.

O gráfico 5 ilustra a maior percentagem de alunos desempregados, 66%, e 34% gozando do estatuto de trabalhador-estudante. Uma plausibilidade para esta diferença está, também, a tendência de os jovens superarem os adultos em termos de vontade para continuidade, o que retrai os adultos a favor dos filhos. Quanto ao uso da LM, os dados permitiram-nos observar o seguinte:

Ano	Língua Materna/L1	
	LN	LP
1º	49	18
2º	41	10
Total	90	28

Tabela 10: LM/L1 do aluno.

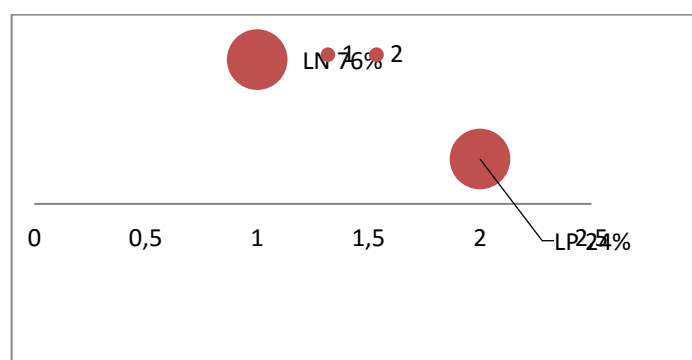
Na perspectiva de generalização, é notório que a maioria da comunidade estudantil seja falante de LN como LM, e o português L2 (Inverno 2009 e Gaspar et al 2012), aliado aos pontos 1 e 4 da nossa hipótese. De certo modo, os dados confirmam parte do desequilíbrio regional, apontado por Arsénio Cruz (2013:134), sendo o interior (Leste e Sudoeste) pouco desenvolvido e com consequências visíveis no uso do português, as quais podemos juntar, segundo Silva e Carvalho (2009:2403), a preservação da cultura de influências da modernidade e da globalização.

Os TPE indicam que os alunos de L1, LP, na sua maioria, são bilingues passivos, numa clara situação de diglossia, pois admitem compreender a língua dos pais, contudo sem um grande domínio. Dito de outra forma, o envolvimento linguístico

não os isenta de influências das LNs, pois, apesar de em determinados casos a LP ser o único instrumento de comunicação a situação de imersão num ambiente de português reestruturado é determinante e reduz a possibilidade de aquisição de uma língua da qual tenham intuições similares às dos falantes europeus. À partida, este contexto permite-nos integrar, do ponto de vista sociolinguístico, os alunos na condição única ou tratá-los de forma indiferente como entidades que se servem do português L2, para a comunicação.

Por outro lado, estes cenários não nos permitem desassociá-los dos analisados por Gaspar et al (2012), pois constata-se (TPE) casos em que alunos de LM, português, admitem não saber ler, escrever em condições, muito menos entender os falantes nativos, o que confirma a continuidade dos factores negativos na aquisição da LP nesta parcela.

Justifica-se por outro lado que, o facto de haver limitações no desenvolvimento de competências comunicativas, com base no elemento cultural, tem efeitos menos esperados na sua extensão, no contexto formal, assim como na caracterização do aluno-falante de LM. Isso demonstra que, não basta ser uma L1, deve caracterizar-se, essencialmente, por uma expressão e identificação cultural, no seu sentido restrito, critério este que, analisado sem preconceitos ou emoções europeístas, pouco se encaixa no contexto angolano, como representamos:



Gr. 6: Percentagem de LM do aluno.

Nesta comunidade estudantil, apesar de a maioria ser detentora de LM-LN, 76%, a LP é a L1 de 24% de outros alunos, o que nos parece ser antagónico à prática

comunicativa do dia-a-dia, quando analisado o comportamento linguístico dos angolanos na tabela abaixo:

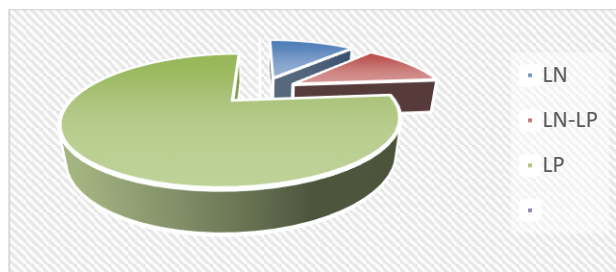
Língua que pratica em casa			
Ano	LN	LN-LP	LP
1º	6	4	57
2º	8	10	33
Total	14	14	90

Tabela 11. Língua praticada em casa.

Ao nível dos centros urbanos, esta inversão é visível, como resultado do seu constante uso em várias situações comunicativas (oral e escrita) tendo em conta os estatutos aqui evocados. A percentagem, porém, indica a velocidade com que a LO se sobrepõe às LNs nas comunidades. Por outro lado, o uso simultâneo LN-LP, para além de representar um possível estágio de transição, em centros urbanos, demonstra a conflitualidade a que o aluno está sujeito no ambiente espontâneo.

Mesmo havendo alguma advocacia para uma metodologia orientada para a aquisição de português L1, para a geração circunscrita ao meio urbano (Cruz 2013:186), pelo que nos parece, o facto de estarem envolvidos num ambiente culturalmente multilinguístico, não é de todo uma via aconselhável. Porque a aquisição do português, por esta geração, ao transcender o ambiente formal complementa-se com o informal na consolidação da proficiência do aluno.

Nota-se que nesta pressão se realiza o desenraizamento linguístico (Santiago 2008: 50-51), pois casos há em que na coabitação, os pais, avós, são forçados a adquirir a LP (influência recíproca) de modo a compreenderem os filhos, netos (vice-versa) que, por força da globalização (escola, amigos, comunicação social), tendem a comunicar entre si mais em português. Por tudo isso, as consequências, quer para estes (encarregados), quer para os filhos (alunos de português L1), são visíveis no domínio distanciado, ao dos nativos, oscilando entre as formas das LNs e as do PE. O que se associa ao ponto 4 da hipótese.



Gr. 7: A língua mais usada em casa

Conclui-se que, se o estudo de Gaspar et al (2012:59) indica a tendência para a transição do uso da LN para a LP numa percentagem de 49% de uso simultâneo das línguas, hoje, segundo a indicação do gráfico (7), a tendência aponta para o uso preferencial da LP: 76%. E o uso simultâneo das línguas (LN - LP) é uma validação do estágio de transitividade, sobretudo, no centro urbano, 12%, caracterizando-se por uma diversidade de interações, dependentes dos contextos de uso.

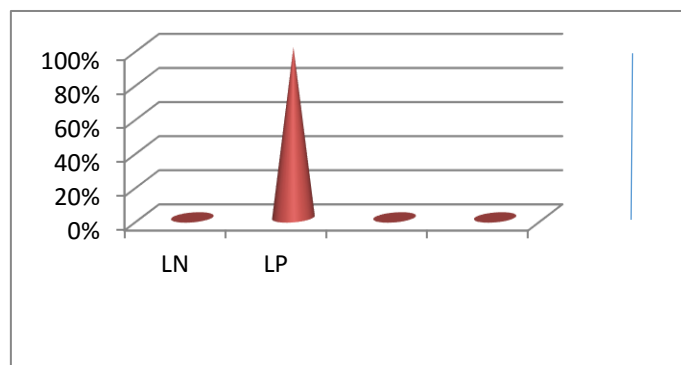
Língua que pratica na escola/trabalho		
Ano	LN	LP
1º	0	67
2º	0	51
Total	0	118

Tabela12: Língua de aquisição na sala.

As indicações da tabela 12 são evidências de um subaproveitamento curricular das LNs, em que o uso restrito no ambiente escolar é nulo na aquisição da LP por não ser um instrumento auxiliador, enquanto parte do potencial do aluno. Sendo a simultaneidade (na tabela anterior), em alguns casos, a estratégia ideal na aquisição do português L2, pelo facto de a perspectiva contrastiva ser a que permite maior reflexão, compreensão das estruturas gramaticais da língua alvo e sempre que possível, o confronto positivo de variedades. Raspaldado no ponto 3 da hipótese.

A negatividade resultante desta desarticulação e desvalorização das LNs, como se tem vindo a constatar, é a formação de uma mentalidade que não considere a

diversidade linguística e cultural num ambiente que se quer democratizar. Assim, com persistência, é na abertura que a aula concretizaria, quer o currículo, quer o programa, por meio de uma criatividade multicultural (Branco 2011:105-107), dada a origem étnica dos alunos.



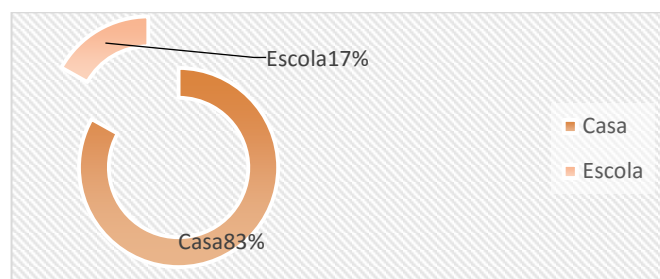
Gr. 8: Instrumento de aquisição de conhecimentos.

De acordo com os dados, o gráfico **8** evidencia a contínua massificação da LO nesta componente formativa, 100%, em relação as LNs, 0%, e com isto, maior pressão sobre estas com uma clara tendência de as neutralizar, inclusive no contexto familiar.

Onde aprendeu a falar o português		
Ano	Casa	Escola
1º	57	10
2º	41	10
Total	98	20

Tabela13: Iniciação de aquisição da LP.

Esta questão, com a facilidade aparente, encerrou certa ambiguidade a alguns informantes. Pois, de acordo com os instrumentos analisados, ao pretendermos saber do espaço físico (casa ou escola) de aquisição inicial da LP, a questão não terá sido assim entendida. De qualquer modo, a distribuição indica a casa como o espaço onde a aquisição desempenha maior influência, 83 %, no entanto, sendo a escola o prolongamento e complemento daquela, 17%, como se vê no gráfico **9**.



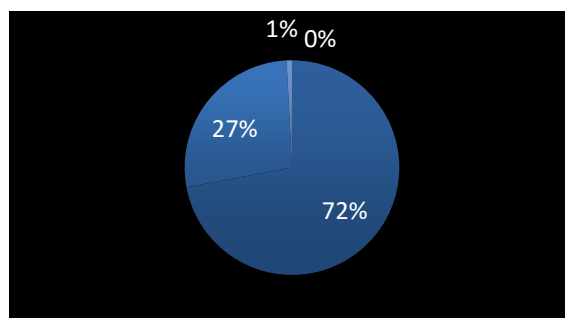
Gr. 9: Espaço de início de aquisição da LP.

De modo geral, para esta variável, com base nos pontos 3 e 4 da hipótese, os resultados também fazem sentido quando analisámos o início da aquisição abaixo:

Início da aquisição da LP			
Ano	-5anos	+5anos	Não Espec.
1º	44	22	1
2º	41	10	
Total	85	32	1

Tabela 14: Idade de aquisição da LP.

Como verificado na tabela 12, apesar do reconhecimento da LN como a primeira aquisição pelos alunos, a LP é, nos dias de hoje, o instrumento de maior ascensão e utilização, tanto em casa (tabela 13.), quanto nas demais instituições. Porém, é na prática onde a incoerência se produz, a vários níveis de discurso, com a apresentação de reestruturações pelo facto de o ambiente informal ser, no entanto, o espaço de maior liberdade e de transição das línguas em uso (Tabela 13.).



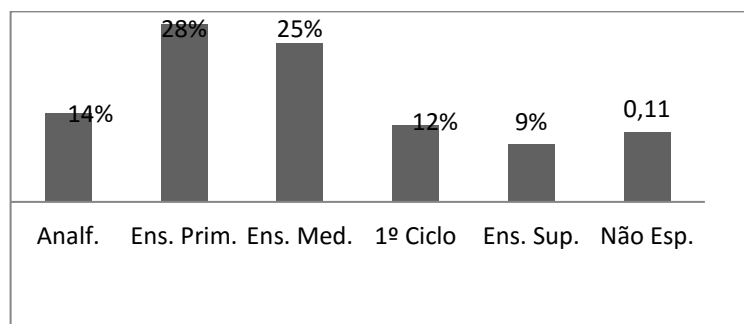
Gr. 10: Idade de aquisição da LP.

O gráfico **10** ilustra a actual particularidade da nova geração cujo início de aquisição da LP é mais cedo, 72%, o que justifica também o seu maior uso em casa (Tabelas 14 e 15). Assim, a percentagem, 27%, na aquisição do LP, após os 5 anos, põe em evidência a decadência do uso da LN no ambiente familiar.

Habilitações dos pais						
Ano	Analf.	Ensino Prim.	Ens. Méd.	1º Cic.	Ens. Sup.	Não Esp.
1º	6	20	14,5	8	7	11,5
2º	11	13,5	15	6	4	1,5
Total	17	33,5	29,5	14	11	13

Tabela15. Situação académica dos pais.

No que diz respeito às habilitações dos pais, notamos que constituem um factor importante na motivação dos filhos, quer no ambiente familiar, quer no extensivo, por representar, com a massificação da tecnologia, das escolas, o crescimento da consciência sobre as novas gerações, apesar do número 33,5 traduzir um grau elevado de analfabetismo. Contudo, sentimos que a progressão é animadora sobretudo quando recuamos no tempo caracterizado por Manassa (2014), seriamente desfavorecido ao nível de políticas de ensino, e vinte anos antes do surgimento do Ensino Médio ou mesmo do Ensino Superior na região, face ao tempo actual.



Gr. 11: Percentagem do grau académico dos pais.

Entendemos a informação sintetizada no gráfico 11, mais do que percentagens reais, mostra o crescimento do grau de consciência e de consciencialização sobre a necessidade de uma formação na vida social. Por mais fracas que as percentagens pareçam, 25% (médio), 12% (1ºCiclo) e 9% (Superior) — têm um efeito culturalmente inovador, pois, mais do que uma verdadeira superação científica dos adultos, representam um legado às novas gerações. Contudo, a redução do índice de analfabetismo, (28%) e (14%), na imagem provincial, é bastante animadora.

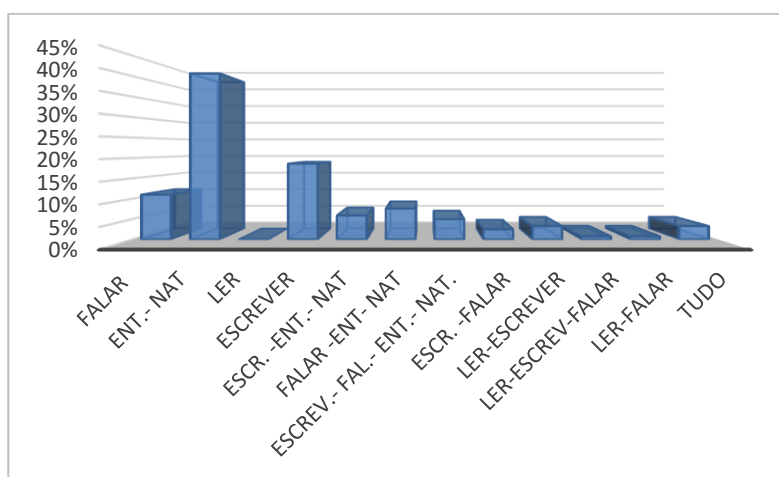
Como segundo aspecto desta caracterização e, por conseguinte, na intenção de estabelecermos uma ligação entre esta e o uso concreto da LP colhemos, com este tópico, a opinião dos alunos no que se refere as quatro competências que deles se esperam no contexto formal.

O que para si é difícil na aquisição do português												
	Falar	Entend Nativos	Ler	Escrever	Escrever-Ent Nat	Falar-Ent. Nat.	Escrever-Falar-Ent Nat	Escrever-Falar-Ent Nat	Ler-Ent Nat	Ler-Ent Nat	Falar-Ent Nat	Tudo
1º	10	29		10	3	1	6	1	2	1		4
2º	3	19		12	4	8		2	2		1	
Total	13	48		22	7	9	6	3	4	1	1	4

Tabela16: Dificuldades na aquisição da LP.

Mesmo com a difusão dos programas ao nível da televisão e da rádio, pelos quais se pode reforçar a familiarização ao nível da oralidade; ouvir e entender os nativos,

a variável *dificuldades* distancia os falantes nativos dos não nativos ou dos nativos por cultura e nativos por adopção política. Vê-se que é esta a primeira contrariedade e justificação quanto ao comportamento do falante angolano e do falante português-nativo. Em linhas gerais, é uma confirmação da hipótese e das dificuldades que enfermam a aquisição, como reportado por Gaspar et al (2012), cuja solução passa por um agir diferente e despedido de preconceitos ou receios na assumpção desta realidade.



Gr. 12: Grau de dificuldades na aquisição da LP.

Assim, as percentagens arroladas no gráfico **12** ilustram que os alunos, incluindo os falantes de português L1, apresentam dificuldades, (11%; 40,6%; 18,6%; 5,9%; 7,6%; 5%; 2,5%; 3,3%; 0,8%; 0,8%; 3,3%), inclusive o ouvir/compreender os nativos 40,6%. Não obstante se tratar de uma escolaridade superior e regional, concordamos enquadrar-se na conjuntura da baixa qualidade de aquisição de conhecimentos (PNFQ 2012, Gaspar et al 2012), comparativamente com os períodos anteriores de aquisição da LP. E, de acordo com a hipótese, podemos vincular este quadro a anteriores lacunas nos subsistemas de ensino, a pouca motivação para um ensino e aprendizagem exigente, o que se pode aferir nas secções que se seguem.

5.1.4. Análise dos dados do *subcorpus*

Para a análise dos dados tornou-se imprescindível o recurso a programas que tornassem possível, inicialmente, a configuração do instrumento de pesquisa e, por meio deste, a consequente recolha e organização dos dados. Ou seja, com o auxílio dos programas os dados foram convertidos em informação, não só na vertente quantitativa, mas também qualitativa, tendo em atenção o desenvolvimento experimental em relação ao teórico, isso, enquanto informações complementares da pesquisa. Em consequência disto, o *subcorpus*, sendo a base de observação, é de *per si* a maneira de compreender o fenómeno, quer do ponto de vista de efeitos linguísticos e de consequências didácticas, tanto de estágio de variação do PE ou de estabilização. Por esta razão, os suportes técnicos serem objecto de uma atenção aqui antes da apresentação dos dados.

5.1.4.1. O Programa tecnológico

Em linguística o *corpus* passa por textos de apoio, geralmente, um texto ou conjunto de textos recolhidos criteriosamente com recurso a um programa tecnológico, como uma das vias de minimizar o esforço, ganhar tempo, processando os dados e as informações pretendidas de forma rápida num eixo de pesquisa. O que quer dizer que tem as suas limitações; em nenhum momento o programa deve substituir, de todo, a cabeça, os olhos ou os braços do pesquisador. É essencialmente no uso diversificado da língua que a necessidade de selecção e do estudo dos dados representativos que reconhecemos esta complementaridade. Com isto, os programas a serem escolhidos devem servir de âncora para a composição que se impõe dos dados por meio de uma distribuição e de frequências das variáveis (Kennedy 1998:7).

Em seguimento, serviram-nos de apoio à organização dos dados os programas *Microsoft word* e *excel*, na redacção, ao passo que, no processamento, recorremos ao programa gratuito *Concapp for window operating systems* pela larga vantagem

em analisar e fazer a contagem rápida da variável “em contexto”⁽¹⁰¹⁾, em quantidade, e, sobretudo, na observação da concordância tanto à esquerda, assim como à direita da variável, possibilitando a introdução de distintos arquivos.

5.1.4.2. Codificação dos dados

Dos factores internos para efectivação da concordância destacam-se a realização do morfema do plural /s/, como característica obrigatória no nome e nos elementos antes e depois (determinantes, pronomes, quantificadores, adjuntos adnominais e nos SPs), em conformidade com o posicionamento e função sintáctica. É a variável em torno da qual gravitam as codificações secundárias ou acessórias. Por esta razão, de acordo com os objectivos aqui percorridos, procurou-se a precisão tendo em atenção a sua análise. Para o efeito, os dados são identificados em três códigos diferentes, isto é, em função da variável *grau de escolaridade*; 1º ano, depois o 2º anos, como exemplificado:

Documento: T-01 LP-N

T= Teste de preenchimento de espaços.

01= Número atribuído ao teste de preenchimento de espaços.

LP= Identificação do curso, no caso, Língua Portuguesa.

EP= Ensino Primário

B/QII= Biologia e Química relativo ao segundo (II) ano.

N= identificação do período (Noite).

Exemplo da variável linguística, SN, analisada de acordo com o seguinte:

1- Construções desviantes do SN em relação à norma padrão europeia;

✓ *As criançaØ*, estão presas aos pais.

¹⁰¹⁾ *Idem*

- ✓ Nós vamos resolver todos os *exercícioØ*.
- ✓ E sabes se *aqueleØ funcionários* destacados estão na lista?

Onde: Ø corresponde ao morfema zero (vazio). Nos exemplos, codifica a ausência da característica do plural /s/ e simultaneamente de concordance numeral.

2- Construções plenas do SN de acordo com a gramática da LO/PE:

- ✓ **As crianças [...]**
- ✓ **todos os exercícios**
- ✓ ***aqueles funcionários* destacados [...].**

Segundo Einstein citado por Mitchell (1968) *apud* Day (1996:41) “se queres descrever a verdade, deixe a elegância para os alfaiates” (nossa tradução). Tratando-se de uma abordagem funcional procurámos, por exiguidade de tempo, a objectividade na observação do essencial, frequência, que permita vincular a componente teórica à experimental. Em seguida, o resumo dos dados:

Concordância no SN					
Possíveis Ocorrências	2575				Total
Excluídos	1061				Singular NC e NP
Validados	1514				
	Emp	%	Omis	%	
1º Ano	572	276,2	237	112,8	67 alunos
2º Ano	563	177,9	142	50,7	51 alunos
Total	1135	454,15	379	163,4	

Tabela 17: Síntese da concordância no SN

Dos 2575 casos de SN processados, o foco recaiu sobre os que correspondem ao objecto da nossa observação (1514), e, por enquanto ⁽¹⁰²⁾, postos de parte os 1061 na condição de singular, distorções ou subtipo de desvios/não considerados (NC) e outros na condição de não preenchidos (NP). Motivo para a ocorrência de dois tipos de SN merecer a nossa atenção; um que corresponde ao emprego desviante de concordância do plural (379 / 163,4%), sendo por isso mais próximo ao da estrutura de línguas bantu e outro que obedece ao emprego da LO (1135 / 454,15%). Tendo em conta o exposto no estado da arte (Inverno 2004, Gaspar et al 2012 e Adriano 2014), é a diferença do grau de escolaridade que torna os nossos dados relevantes porque resulta daqui a compreensão do estado actual da aquisição da LO nesta instituição e das línguas em contacto nesta província, o que, de modo geral, responde à hipótese da pesquisa.

Contudo, na caracterização, não descartamos o peso do meio ambiente, enquanto herança (Tabela 10. LM/L1 76% e LP 24%), no contacto linguístico e sobre o comportamento dos alunos, fundamentalmente, por ser uma indicação de um todo social na relação com as instituições formativas. Por esta razão, consideramos haver uma forte influência das LNs sobre o português, o que explica o desvio de estruturas, inicialmente no ambiente informal, tabelas 11, gráficos **7** (76%) e **13** (83%) e, paulatinamente (Kosaryga 2013), no formal. A isso, adiciona-se o facto de haver uma percentagem maior, quanto à idade de aquisição da LP, 72% mais cedo, o que reforça o uso híbrido extensivo ao ambiente formal.

Os dados associam-se, também, aos resultados da tabela 15, a partir da qual podemos perceber que o ensino e a educação, no fundo, se aviltaram da “rigoridade” nos lares; as correcções quase que extintas, enquanto características de décadas anteriores. Do facto de haver maior percentagem de pais pouco escolarizados (14% 28 % e 25%) depreende-se o seu impacto no fraco acompanhamento dos filhos, o que os impede de serem auxiliares na prevenção dos desvios linguísticos, em português. Por outro lado, se atendermos ao facto de que há maior emprego do SN, de acordo com o padrão europeu, facilmente podemos

¹⁰²⁾ Dados a serem retomados em futuras investigações.

duzir o efeito da escola como uma correspondência a esta solicitação, enquanto se reduzem nas classes inferiores as lacunas do meio informal (379 / 163,4%).

5.1.4.3. Contraste do SN

Tratando-se da via para a qualificação dos dados (estruturas), em pesquisas do género, o confronto de estruturas é uma estratégia que permite a correlação dos dados e daí a generalização, ou não, das conclusões. Para a presente pesquisa, por dificuldades, como aludido, aliadas ao cumprimento dos prazos para a sua conclusão, reconhecemos que a insuficiência de dados representativos de outros extractos sociais, ajudaria a consolidar a nossa posição, isto é, a generalização das conclusões. De qualquer modo, a caracterização do uso do SN é desdobrada a partir dos dados, possíveis, supra-expostos.

Desde logo, a simplificação do *corpus* em *subcorpus* faz parte da estratégia desta rápida observação da variável. E, por meio de uma sequencialização, a qualificação dos dados faz-se, inicialmente, contrastando as construções dos alunos do 1º ano e, seguidamente, as produções dos alunos do 2º ano. Em conformidade com o exposto neste capítulo, aliado à caracterização feita em 4.1.2.1.2. e em 4.2.1., destacam-se as construções desviantes não obstante a supremacia das convergentes, por serem o objecto da gramática — respeito da norma:

Posição pré-verbal

Relativamente à posição pré-verbal, *sujeito*, os dados dos alunos do 1º ano espelham o seguinte quanto à construção do SN:

131. a) *Os cupapataØ* ajudam muito [...]. (Dc.T-01 LP-N)
b) *Os carroØ* já estão licenciados [...]. (Dc.T-11 LP-N)
c) *As mulherØ* são pacientes, [...]. (Dc.T-03 EP-N)
PA: d) [...] já foram afixados *os horárioØ*. (Dc.T-22 LP-N)

PE⁽¹⁰³⁾: a) **os cupapatas** [...], b) **os carros** [...], c) **as mulheres** [...] e d) **os leões** [...].

As produções em (131. PA a) – d) são caracterizadas pela omissão da marca do plural. Quando era expectável ocorrerem conforme a norma padrão, (cf. 131. PE)), isto é, concordando, em número, os nomes e os respectivos determinantes. Comportamento similar é verificado na construção do SN com o uso dos complementos, *quantificadores*, à esquerda dos núcleos:

132. a) *Todas ravina*Ø estão tapadas. (Dc.T-02 LP-N)
b) *Todos mamífero*Ø é verdade, estão presos [...]. (Dc.T-03 LP-N)
c) *Todas Mulher*Ø são pacientes, [...]. (Dc.T-37 EP-N)
PA: d) *Todos aqueles mamífero*Ø estão preso ao leite. (Dc.T-27 EP-N)

PE: a) **Todas as ravinas** [...]; b) **Todos os mamíferos** [...]; c) **Todas as mulheres** [...] e d) **Todos aqueles mamíferos** [...].

Claramente, nota-se a tendência de simplificação do SN para além de omissão da característica de concordance entre os constituintes, já que, no PE, nas construções do género (cf. PE a) - d)), os nomes, do ponto de vista distribucional, são precedidos de um artigo antes do posicionamento do quantificador. No PA, admitimos que, por influência das LNs e de hábitos consolidados, os alunos não se livram, facilmente, destes no ambiente formal, e, espontaneamente, assemelham-no ao Português Brasileiro (PB) por evitar a dupla determinação.

Com o foco na concordance do plural, é notável a omissão da característica no núcleo do SN quando os alunos recorrem ao complemento *quantificador* nesta posição (cf. 132. PA a) – d)), para além da oscilação entre a omissão (cf. 132. PA a) – c)) e a realização dos determinantes nos SNs (cf. 132. PA d)), em oposição ao padrão (cf. PE a) – c)). Estes desvios confirmam, por um lado, a inevitabilidade cujos registos no PE já remontam desde os séculos XV – XVI, segundo Naro e Scherre

¹⁰³⁾ Optámos aqui por abreviaturas de modo a reduzir os efeitos de repetições das construções.

(1999) citados por Jon-And (2011:35), assim como Inverno (2009a:5) que respiga Baxter e Mello et al (1998), dando conta do fenómeno variacional na história do PE, resultante do contacto com o substrato, o que torna a sua ocorrência um comportamento pacífico e natural, não obstante a raridade no seu actual sistema.

Idêntico emprego, desviante, é protagonizado com o recurso aos complementos determinantes *pronomes demonstrativos*. Os registos deste emprego demonstram, em algumas ocasiões, a forma irregular do SN, oscilando entre a estrutura do PE e a estrutura emergente do PA:

133. a) *Aquelas estrada*Ø esburacadas já começam a [...]. (Dc.T-07 LP-N)
b) *aquelas estrada*Ø esburacadas já começam a [...]. (Dc.T-22LP-N)
c) *Aqueles cupapata*Ø já estão licenciados [...]. (Dc.T-01 EP-N)
PA: d) *esses motoqueiro*Ø já estão licenciados [...]. (Dc.T-02 EP-N)
PE: a) **Aquelas estradas esburacadas** [...], b) **aquelas estradas esburacadas**... c) **Aqueles cupapatas** e d) **esses motoqueiros**[...].

A omissão da característica do plural no SN é confirmada maioritariamente na mesma posição. Não se descartam aqui os factores do contexto didáctico. Ou seja, se por um lado é o contacto entre línguas diferentes, por outro, com base na hipótese, é a estratégia de aquisição da L2 à qual está submetido o aluno (Gaspar e tal 2012, Rodrigues 2012, Neto 1990). Porque, tratando-se de uma aquisição em condições pouco favoráveis é natural e expectável que os efeitos do ambiente informal resistam (cf. 133. PA a) – d)), evidenciando-se em outros níveis por insuficiência de estratégias inovadoras. Com base nas estruturas desviantes, por exemplo em 131. PA a) e 133. a) e b), admite-se que os factores externos (currículos, programas, metodologias, materiais, docentes, etc.) necessitem de adequação em direcção à aquisição de uma L2 (Gaspar et al) e nunca de uma L1, por mais que se esteja no ambiente urbano (Cruz 2013), como se pode constatar nas posições que se seguem.

Posição pós-verbal

Nesta posição, com recurso aos *adjuntos adnominais*, adjectivos, com função avaliativa (Brito & Raposo 2013), antepostos ao núcleo do SN, o *subcorpus* confirma a tendência para a oscilação por meio de omissões, por um lado, e, por outro, realizações de características padronizadas:

134. a) [...] que vamos ter bons *momento*Ø neste ano. (Dc.T-26 LP-N)
b) [...] este ano terei *novos professor*Ø [...]. (Dc.T-28 EP-N)
c) [...] que vamos ter bons *professor* Ø neste ano. (Dc.T-37 EP-N)
PA: d) [...] este ano terei *novos professor* Ø [...]. (Dc.T-30 LP-N)
PE: a) [...] **bons momentos** [...], b) [...] **novos professores** [...], c) [...] **bons professores** [...], **novos professores** [...].

A análise do emprego do adjunto adnominal, permite ver, igualmente, que os desvios incidem sobre os núcleos dos SNs (cf. 134. PE a) – c)). O adjectivo é flexionável, há uma preponderância na oscilação da característica do plural, no núcleo, e, ao que parece, não resulta simplesmente da interpretação, mas sim do prévio efeito de esvaziamento na oralidade. Ou seja, da inconstância em fixar o elemento concordante em todas as circunstâncias exigidas pelo PE com repercussão na modalidade escrita.

O *objecto directo*, por ser uma função sintáctica cuja posição é de fácil aquisição e reprodução, segundo a adaptação sugerida pelos professores, mereceu a atenção nesta verificação da concordância do SN:

135. a) Aquele professor repetem sempre *as aula*Ø. (Dc.T-35 EP-N)
b) Epá, eu ainda não tenho *os livro*Ø, [...]. (Dc.T-17 LP-N)
PA: c) Epá, eu ainda não tenho *os programa*Ø. (Dc.T-25 EP-N)
PE: a) [...] **as aulas.**, b) [...] **os livros.**, c) [...] **e os programas**, [...]

Nas estruturas construídas em 135. PA a) – c), os empregos expõem as irregularidades nesta posição sintáctica, quando confrontados com os seus correspondentes em 135. PE a) – c). Verifica-se na variante emergente que, o nome

ao se distanciar da flexão determinada pelo respectivo artigo definido, de acordo com a norma oficial, provoca a desarmonia interna, para além da omissão que tende a prevalecer no núcleo mesmo nos casos em que o SN integra dois elementos à sua esquerda:

136. a) [...] para extrair todos os *horário*Ø dos meus irmãos. (DcT-24 LP-N)

b) [...]para extrair todos *horário*Ø dos meus irmãos. (Dc.T-19 LP-N)

c) Nós vamos tapar todas *ravina*Ø. (Dc.T-25 EP-N)

PA: d) por favor não leve todos os *livro*Ø. (Dc.T-08EP-N)

PE: a) [...] **todos os horários** [...], b) [...] **todos os horários** [...], c) [...] **todas as ravinas** [...] e d) [...] **todos os livros**.

Neste exercício didáctico verifica-se que, tanto com a presença do quantificador e do determinante em 136. PA a) e 136. d), quanto com a ausência dos determinantes 136. b) e 136. c), o núcleo é sempre a estrutura afectada estando em desarmonia com as regras flexionais enunciadas, à esquerda, de acordo com o normativo padrão por adquirir (cf. 136. PE a) – d)).

Quanto ao emprego dos modificadores, qualificativos (Brito & Raposo 2013), não obstante em algumas construções ter sido já sugerido, o núcleo do SN apresenta-se nestas como o elemento mais afectado ao contrário dos complementos, à esquerda e a sua à direita, tal como se vê abaixo:

137. a) As *estrada*Ø esburacadas já começam (...). (Dc.T-12 LP-N)

b) E sabes se os *professor*Ø cubanos já chegaram? (Dc.T-14 LP-N)

c) *Estrada*Ø esburacadas já começam a ser tapadas. (Dc.T-14 EP-N)

PA: d) E sabes se *professor*Ø cubanos já chegaram? (Dc.T-04 EP-N)

PE: a) **As estradas esburacadas** [...], b) **Os professores cubanos** [...], c) **As Estradas esburacadas** [...] e d) **os professores cubanos** [...].

Embora o alargamento do SN ocorra com o complemento qualificativo à direita, nas construções produzidas verificam-se dois tipos de desvios; a falta de concordance

ao nível do núcleo em relação aos modificadores (cf. 137. a) – d)), e, o que menos nos ocupa neste trabalho, a omissão dos determinantes (cf. 137. c) e d)). No entanto, contrariando a norma oficial (cf. 137. PE), estes comportamentos explicam também a falta de consolidação das regras de concordance na língua alvo, independentemente da posição em que o nome ocorre (Adriano 2014). Já as construções com os *complementos preposicionados* ou *SP*, o seu emprego nos dados traduz basicamente similaridades em termos de dificuldades, não obstante a invariabilidade que se atribui a preposição (Lapa 1973, Cunha & Cintra 1984, Raposo et al 2013):

138. a) [...] nem cadernos para todas *as disciplina*Ø. (Dc.T-05 LP-N)
b) [...] nem cadernos para todas *as disciplina*Ø. (Dc.T-08 LP-N)
c) [...] nem cadernos para todas *disciplina*Ø. (Dc.T-24 EP-N)
PA: d) [...] nem cadernos para todas *disciplina*Ø. (Dc.T-03 EP-N)
PE: a) **todas as disciplinas**[...], ... d) **todas as disciplinas** [...].

Não obstante a sua limitação no TPE as construções preposicionais dão claras indicações de não serem também realizadas de forma plena, quando confrontadas com a estrutura da língua curricular. Desde logo, abre espaço para questionamentos sobre o (s) processo (s) e sobre a (s) estratégia (s) na aquisição das regras morfo-sintáticas até à proficiência individual nesta modalidade. Os dados dos alunos do 1º ano ao atestarem não só influências desviantes (50,3%), mas também concordantes (120,6%), revelam o esforço e permitem-nos concluir que a ausência daquela característica ou a simplificação é uma réplica/ corruptela dos dois contextos.

Quanto aos **alunos do 2º ano**, a indicação de progressão da escolaridade, apesar do maior grau de acertos (177,9%), também revela desvios (50,2%). Estando sujeitos ao mesmo ambiente e à mesma estratégia de aquisição em relação aos alunos do 1º ano, a análise dos dados dos informantes do 2º ano revela também desvios na réplica de regras morfo-sintáticas ao construírem o SN em posições já

aqui relatadas. Apesar dos desvios aqui apresentados, os dados confirmam uma evolução (Tabela.17), comparativamente com os alunos do 1º ano:

Posição pré-verbal

Nesta graduação de conhecimentos, os dados confirmam idêntica falta de consistência no diz respeito à realização da concordância dentro do SN. Ou seja, o SN é flexionado, ora no plural com os seus integrantes, ora sem a característica de número no núcleo do SN, havendo construções de nome simples, à semelhança dos primeiros informantes:

139. a) *As pacaçaØ* são animais velozes. (Dc.T-01 B/QII).

b) *Os mamíferoØ*, estão presos ao leite...é verdade. (Dc.T-08 B/QII)

PA: c) *motoqueiroØ* já estão licenciados [...]. (Dc.T-13 B/QII)

PE: a) **As pacaças** [...], b) **Os mamíferos** [...] e c) **Os motoqueiros** [...].

Como se ilustra em 139. PA a) – c), a força do substracto, LNs, parece-nos ser patente, quer na oralidade, quer na escrita, tal como descrito pelos nossos antecessores, sendo parte da história e percurso de línguas em contacto.

À semelhança do observado em relação aos alunos do 1º ano, a construção do SN com o uso dos complementos, *quantificadores*, antepostos ao nome, enquanto processo, também regista inadequações. Nota-se que, a influência tende a registar-se, ora com a omissão do determinante artigo, ora com o apagamento da característica de número, na parte final do nome, sendo para efeitos gramaticais uma influência negativa:

140. a) *Todos professorØ*, repetem sempre *aquela aula*. (Dc.T-18 B/QII)

b) *todos mamíferoØ* estão presos ao leite. [...]. (Dc.T-46 B/QII)

PA: c) *Todas as mulherØ* são pacientes, [...]. (Dc.T-15 B/QII)

PE: a) **Todos os professores** [...]; b) **Todos os mamíferos** [...];

c) **Todas as mulheres** [...].

Nisto, observa-se que apesar dos dados mostrarem uma redução de construções desviantes, face às do 1º ano, os SNs em 140. PA a) – c) indicam a analogia entre a estrutura da variedade emergente e a das LNs. Ou seja, há uma tendência para a invariabilidade à direita dos nomes, sobretudo os de origem bantu, uma vez que estes nem sempre obedecem à flexão das regras da LO, estando na base de uma tendência a generalizações. É esta pressão que nos leva a deduzir a insignificância do determinante artigo, para certos falantes, neste tipo de construções (cf. 140. PA a) e b)), com maior incidência na variedade popular. Apesar disso, nota-se que a construção do SN com recurso aos *determinantes pronomes demonstrativos* (cf. 140. PA c)), confirma o nível de maturidade académica como uma variável crucial na aquisição de regras da L2, pois deste modo justifica-se o emprego adequado, por um lado, e reduzido de construções desviantes:

141. a) *estes cupapataØ* ajudam muito no transporte [...]. (Dc.T-01 B/QII)

b) *esses cupapataØ* já estão licenciados [...]. (Dc.T-29 B/QII)

PA: c) *Estas mulherØ* são pacientes; [...]. (Dc.T-32 B/QII)

PE: a) **estes cupapatas** [...], b) **esses cupapatas** [...] e c) **estas mulheres**.

Nota-se, que a simplificação do SN é um aspecto familiar à variedade angolana, quando se analisa Marques (1983), Inverno (2004), Chavagne (2005) e Adriano (2014), por mais que haja oposições a esse posicionamento, cuja oralização, no dia-a-dia, já não afecta o seu conteúdo semântico entre os falantes. Contudo, é, fundamentalmente, na inconsistência dos dados que admitimos, quer os alunos do 1º, quer os do 2º anos serem propensos a esses desvios, ao aproximá-los às estruturas das LNs (cf. (33) - (51)), o que leva Marques (1983:218), a inferir a invariabilidade dos nomes e de funções dos prefixos equivalentes às de complementos, antepostos ao nome.

Quanto à extensão do SN com o auxílio dos adjuntos adnominais, os dados também revelam que o núcleo do SN é o elemento fossilizado no que diz respeito ao desvio e à simplificação, mesmo nas circunstâncias em que o adjectivo indica previamente a flexão do plural:

142. a) E sabes se *professor*Ø cubanos já chegaram? (Dc.T-15 B/QII)
b) *estrada*Ø esburacadas já começam a ser tapadas. (Dc.T-13 B/QII)
PA: c) *Estrada*Ø esburacadas já começam a ser tapadas. (Dc.T-14 B/QII)
PE: a) **Os professores cubanos** [...], b) **As estradas esburacadas** [...]
e c) **As estradas esburacadas** [...].

Nestas estruturas, pelo facto de o modificador se apresentar com a característica do plural, entendemos ser inicialmente uma pista para a atracção da flexão do núcleo. Porém, pelo que nos é dado a observar, quer os alunos do 1º ano, quer os do 2º ano, anulam o morfema de concordance ao assinalar maior domínio ou influência do registo popular sobre a norma oficial (cf. 142. PA a) – c)). Este comportamento, associado à omissão do determinante no SN em contextos exigidos pela norma oficial (cf. 140. a) e b)), acaba por ter implicações na construção da concordance ao nível do sintagma, mesmo intuitivamente (Mendes 1983:149). Por esta razão, entendermos que, se por um lado a escrita é uma aproximação à oralidade, então, as produções requerem estudos multifacetados, desde a motivação na aquisição das regras em uso, pelo facto de as omissões não reflectirem simples ignorância, indecisão, enganos de escrita ou ausência de revisão, mas sim transferências e influências das estruturas de LNs, o que não foge às evidências do processo na outra posição.

Posição pós-verbal

À semelhança dos dados referentes aos primeiros informantes, aqui, a função sintáctica *objecto directo* é determinada, previamente, no instrumento de pesquisa. De modo geral, verifica-se, no que diz respeito à construção do SN, comportamentos similares (Adriano 2014:172-174) que, simultaneamente, se podem inferir de uma partilha do ambiente e de factores didáticos, como transparece nos confrontos abaixo:

143. a) Depois da aula vou levar *caderno* Ø. (Dc.T-15 B/QII)

b) Por favor não leve os *livro*Ø. (Dc.T-18 B/QII)

PA: c) Nós vamos tapar *todas as ravina*Ø. (Dc.T-19 B/QII)

PE: a) [...] **o caderno/os cadernos**. b) [...] **os livros** e c) [...] **as ravinas**.

Observa-se nos contrastes que a concordance no SN, também, não é legitimada pelo facto de os alunos não a realizarem nas condições requeridas pelo padrão europeu. Por exemplo, a condição do SN ser uma entidade contável/ flexional no plural (depois da aula vou levar *cadernos*, *livros*, etc.), esta particularidade não é cabalmente concretizada (cf.143. a) – c)), o que nos leva a admitir que estamos diante, não de dois, mas de três sistemas linguísticos em permanente conflito: bantu, europeu e o emergente.

Por outro lado, os desvios no SN, permitem-nos realçar que, o facto de o predicado seleccionar sintagmas tanto no singular (cf. 143. a)), quanto no plural (134. C)), parece-nos não ser tão relevante na construção aceitável ou desviante do SN, pois, quer nas demais construções, por exemplo em 135. e 136., quer nestas 143. a) – c)), os SNs apresentam desvios idênticos. Este comportamento justifica-se pelo facto de o OD e o predicado nem sempre obedecerem a mesma obrigatoriedade flexional — posição prefixativa nas LN. Já em português, segundo Mateus et al (2003), Kosaryga (2013), ocorre diferentemente e de forma variável (com complementos determinantes ou sem determinantes) atraído pelo verbo, o que entendemos ser ainda determinante para a dissonância nesta aquisição.

Provavelmente, seja com base nesta particularidade que Matos (2013) destaca este mecanismo de simplificação em que os elementos omitidos nem sempre parecem ser do mesmo sintagma, estrutura complexa, cujo proceder é visto como a omissão de redundâncias (ibid: 2356-2357 e 2385).

Quanto ao emprego dos *quantificadores* na construção do SN, os dados nesta posição atestam uma certa oposição à norma oficial mesmo com o alargamento do SN com dois elementos à esquerda do núcleo:

144. a) [...] para extrair todos os *horário*Ø dos meus irmãos. (Dc.T-20 B/QII)

b) [...] Nós vamos tapar *todas as ravina*Ø. (Dc.T-21 B/QII)

PA: c) Por favor não leve todos os *livro*Ø. (Dc.T-29 B/QII)

PE: a) [...] **todos os horários** [...], b) [...] **todas as ravinas** [...] e d) [...] **todos os livros**.

Se nas construções anteriores (cf. 132. a) – c), 138. c) – d) e 140. a) e b)) os alunos do 1º ano evitam a dupla determinação, aqui, confirma-se que, ao maior grau de escolarização pode corresponder a maior interiorização de regras linguísticas, como ocorre com a integração do artigo no SN (cf. 144. a) – c)). Não obstante, é comum a omissão da característica do plural e consequentemente a ausência de concordance no SN (cf. (144) PA a) – (144) c)) como um dado assente nos hábitos dos alunos ao adquirirem a L2. Este comportamento analisado à luz da literatura, confirma-se ser comum para casos de línguas em contacto, apesar dos níveis baixos apresentados em distintas pesquisas (Figueiredo 2008, Jon-And 2011, Kosaryga 2013, Hagemeijer 2016).

Numa outra vertente de construção do SN, os dados produzidos por estes alunos permitem observar a integração dos *adjuntos adnominais* avaliativos:

145. a) [...] que vamos ter bons *professor*Ø neste ano. (Dc.T-48 B/QII)

b) [...] que vamos ter bons *professor*Ø neste ano. (Dc.T-36 B/QII)

PA: c) Só sei que este ano terei novos *professor* Ø [...] (Dc.T-40 B/QII)

PE: a) [...] **bons professores** [...], b) [...] **bons professores** [...] e c) **novos professores** [...].

Com base na norma oficial (cf. 145. PE)), os dados evidenciam desvios análogos aos do 1º grupo, no que concerne ao uso do SN com o concurso dos adjuntos adnominais (cf. 145. a) - c)). Não obstante a adjacência ao núcleo, é aqui onde se assinala a queda da característica do plural, tal como em construções analisadas. Assim, a falta de concordance regista-se tendencialmente na parte final do núcleo, ao contrário de posições que não consideramos ser uma “consequência directa do

contacto” (Hagemeijer 2016:52-53). Entre outros factores, entendemos ser esta a causa primeira dos desvios para além de lacunas didácticas nesta aquisição do SN. Pois, o facto de, nas LNs, o morfema zero concorrentes para o desvio surgirem em posições já consolidadas (na oralidade) é expectável que influencie estruturas equivalentes, sobretudo, quando se trata de falantes com baixo poder crítico de regras em contacto.

Finalmente, na análise feita sobre a construção do *SP* nesta posição, os nossos informantes confirmam também desvios quanto à concordance no núcleo deste complemento nominal:

146. a) [...] nem cadernos para todas as *aula*Ø. (Dc.T-07 B/QII)

b) [...] nem cadernos para todas as *disciplina*Ø. (Dc.T-08 B/QII)

PA: c) [...] nem cadernos para *todas disciplina*Ø. (Dc.T-15 B/QII)

PE: a) **todas as aulas** [...], b) **todas as disciplinas** [...] e c) **todas as disciplinas** [...].

Os desvios acima apontam para um arrastamento de lacunas quer das aquisições anteriores, dos efeitos resistentes de interferências, quer de omissão da marca do plural (Marques 1983 e Jon-And 2011), isto, simplificando e aproximando o SN a uma estrutura variável por prefixação. Esta influência, na escrita, corroborando com estes autores, leva-nos a associá-la a este tipo de reprodução de SN, não como de um prolongamento, e, em certos casos, ausente de duplicação (cf.146. PA c)), a partir da posição favorável (Jon-And 2011:145), ou mesmo já consolidada — pré-nuclear.

147. [...] para extrair todos os *horário*Ø dos meus irmãos. (Dc.T-20 B/QII)

148. os meus *passatempo*Ø. (Inerno 2004:5)

149. teremos também políticas para ajudar as nossas aldeiaØ [...] (RNA, campanhas eleitorais, 24.08.2013, in Adriano 2014:188)

Relacionando os desvios, depreende-se do contexto formal, (cf. (147.)), a concretização do ambiente informal, (cf. (148.) e (149.)), não tanto como uma “interpretação” (Marques 1983), mas de hábitos na imitação. Parece-nos ser a justificação próxima tendo em conta a posição privilegiada, à semelhança dos cabo-verdianos, onde é iniciada por forte sonorização, ao contrário da posição onde frequentemente se assinala o plural, cujo som tende a ser baixo. Tal como referimos, os desvios arrastados ao longo dos subsistemas, de acordo com Estanqueiro (s/d:68), podem ter várias causas:

“[...] a deficiente aprendizagem no ensino básico, a falta de tempo e de motivação para a leitura ou ainda a desvalorização da escrita em relação a outras formas de expressão. A maioria dos erros é um reflexo da oralidade. Espontaneamente **as pessoas escrevem as palavras como as pronunciam na linguagem oral**. Falando mal, pioram na escrita”.

Portanto, a análise do emprego da estrutura nominal revela diferenças significativas. Os alunos do 1º ano apresentam maior número de desvios (tabela 17) e as variáveis (extra e linguísticas) confirmam a hipótese levantada, no que diz respeito à variação do PE neste espaço. Assim, a oscilação do SN, com destaque para a omissão do morfema concordante do plural e, em certos casos, de determinantes, evidencia um comportamento de contacto de línguas diferentes.

Neste contexto, o funcionamento da estrutura nominal permite aferir que, não obstante o maior número de construções do SN, com base no PE, o número dos seus constituintes, pouca ou mesmo nenhuma influência exerce sobre os desvios, pois a omissão do morfema de concordance incide, tendencialmente, na parte final do núcleo, tal como admite Matos (2013), como se tratasse de anulação da dupla pluralização.

É o ponto de incidência, que nos leva a admitir o factor fonético ou pronúncia (Saussure 1999, Estanqueiro s/d, Jon-And 2011), como o mais próximo deste fenómeno, entre várias causas, por, antes, estar assente numa oralidade já influenciada (Marques 1983, Mendes 1983, Inverno 2004 e Adriano 2014). Daí ser

a sua ressonância ao nível da escrita, como dificuldades no que diz respeito à observação de regras.

A pouca percentagem de desvios pelos informantes do 2º ano, confirma a hipótese de ser o grau de escolaridade um factor influenciador relativamente à observância de regras da LO. E, sendo o português reestruturado a L1 da nova geração, não é estranho que os alunos (re) produzam desvios similares, o que nos leva a assumir o ensino de uma L2 e nunca de uma L1 em todo o sistema de ensino, por haver pouca probabilidade de se alcançar uma proficiência igual a dos falantes europeus. E com isto os dados atestarem os dois usos como uma variação do PE neste espaço.

Finalmente, para além da escolarização, a anterior presença significativa da comunidade portuguesa em Angola (Inverno 2009) e a actual mestiçagem são factores que permitem ao PA conservar ainda uma estrutura linguística próxima do PE, em algumas áreas, o que se justifica em vários pontos de contacto, como é o maior emprego do SN, favorecido pelo ineficiente apoio ao ensino das LNs. Com isto, havendo dois sistemas linguísticos no país, LNs e LP, a interferência será sempre justificável e aceitável, em menor ou maior grau, no quadro desta individualização angolana.

Capítulo VI

Perspectivas para a normalização do português falado em Angola

O convite que nos é lançado por Leiria *Português em África* ou *Português de África?* ⁽¹⁰⁴⁾, entendemo-lo como um excelente desafio no que diz respeito ao posicionamento, tanto na vertente de pesquisas, comprometimento, quanto na consciencialização sobre a LP neste espaço. Antes, é necessário dizermos que tal como o *cokwe*, a LP não é um organismo perfeito. Vai conquistando a relativa perfeição em cada etapa do seu percurso aos olhos dos que a utilizarem com esta intenção. Por isso, a sua aparente perfeição é e será sempre dada, em cada época, pela geração que dela se orgulhar. Por isso é um estado de uma perfeição de imperfeições.

Seguramente, entendemos que, neste estágio, todas aquelas perspectivas são válidas para o contexto africano, em particular o angolano, pois a ausência de uma forte consciencialização, acompanhada de uma atitude/acção de independência normativa, leva ainda o *português em Angola* a determinar as regras linguísticas/comunicativas sobre as gerações de utilizadores. Desde logo, o questionamento, acima, para além de convidativo, encerra em si uma resposta ao seu estado actual, ou seja, uma coabitação pacífica e ao mesmo tempo conflituosa com outras línguas como foi caracterizado no capítulo anterior.

Neste capítulo, com base nos anteriores, reflecte-se sobre a necessidade de um avanço, de acordo com as evidências sociolinguísticas, em direcção a uma nova norma que regule o comportamento dos falantes dado que as implicações linguísticas apontam para um agir mais comprometido com a realidade africana.

Partindo do conceito “português falado em Angola”, é um referencial para destacar a LP, enquanto um conjunto de valores, seculares, extralinguísticos, à margem da cultura bantu, isto é, importada e condicionada neste mosaico sociocultural. Desde logo, está aqui implícito um efeito do longo processo de aculturação, com consequências nos sistemas político (poder) e linguístico.

¹⁰⁴⁾ Título de um artigo publicado em Roma 30.0.07,

Com referência ao ano 1482/3 até ao estágio actual são assinaláveis alterações na variedade europeia ao coabitar com as LNs. As irregularidades/reestruturações caracterizadas por vários pesquisadores (Mendes 1983, Marques 1983, Carrasco 1988, etc.), hoje, são significativas para o entendimento dos processos de variação e mudança de línguas em coabitação, partindo dos factores, tipicamente regionais, de estratos sociais aos subsistemas linguísticos; alteração do sistema fonológico como consequência de códigos linguísticos e culturais antagónicos; surgimento de novo léxico, novos registos morfo-sintácticos (entre falantes do litoral e do interior, entre os falantes das cidades e os das periferias/campos), com reflexo na escola.

De modo geral, as irregularidades e, simultaneamente, as contribuições, em pequena ou em grande medida, direccionam-nos para uma visão diferente sobre o estágio desta variedade enquanto fenómeno (in) controlável, ilimitado e, ao mesmo tempo, involuntário de mudança. Sendo por isso, indissociáveis destas características os “estados sucessivos” e a “passagem de um estado a outro”, segundo o dicionário Houaiss⁽¹⁰⁵⁾, que remetem para manifestações de “alternativas na sua forma conservando sua natureza intrínseca”. É o que caracteriza a norma padrão europeia neste convívio, fenómeno baptizado por “linguajar”, “linguagem do musseque”, etc.

No entanto, o estado do sistema português hoje caracteriza-se por uma gradual alteração (novas variedades), apresentando características desviantes das da paternidade/maternidade, tornando-se irreversíveis ao nível do indivíduo; pela peculiaridade de falar (informal /formal) e entre os indivíduos (inter-individual e colectivo) em função do meio ambiente, da idade, sexo, nível de escolarização e de classes sociais, etc., (Coutinho 1994:34).

Deveras, este processo é patente quando nos confrontamos com os usuários; ao nível dos veículos de comunicação social, do poder político, da administração pública, do ensino, da literatura, etc., em relação às produções dos nativos. No fundo, é esta alteração ou dinamismo que assegura a presente reflexão.

¹⁰⁵⁾ Dicionário electrónico Houaiss da língua portuguesa Versão 2.0a Abril 2007.

Numa perspectiva formal, incidimos a observação sobre a modalidade escrita, apesar do prévio condicionalismo da oralidade. Nesta dependência não hesitamos em recorrer às intuições orais e aos dados da escrita, por se mostrarem indispensáveis na sustentação das nossas afirmações, como se segue.

6.1. Variação da norma oficial de Angola

Do exposto no capítulo II é possível inferirmos que antes da sua elevação a uma instituição política, a língua é uma permanente necessidade sociocomunicativa para referenciar os elementos circundantes com significado cultural, o que faz dela um organismo em constante interacção e inovação nas sociedades e entre as gerações (Faria 2003:33). A título de exemplo, a LP enquanto língua pluricêntrica (Soares da Silva 2014, Duarte 2016), quer em Angola, quer em outros territórios conquistados (norma brasileira), já não conserva unicamente um estilo de expressão (Lapa 1973) ou uma só norma. E sendo um produto social está imune de uniformidade na sua expansão.

Nos dias que correm, é consensual, entre os pesquisadores ligados à problemática linguística de Angola, a compreensão do fenómeno variação do sistema linguístico do PE passar pelo estudo das suas particularidades nos quadrantes de maiores densidades etnolinguísticas (Marques 1983, Cabral 2005 e Nzau 2011), por meio de um levantamento do português fundamental (Carrasco 1988), em que a nacionalização ou normalização resulte de divergências e de aspectos comuns. O que quer dizer, é do deslocamento e do posicionamento sub-regional que se torna entendível o desafio regulador pretendido, porque segundo Toury, (1999:14) normalizar é:

"[...] the translation of general values or ideas shared by a group_ as to what is conventionally right and wrong, adequate and inadequate_ into performance instructions appropriate for and applicable to particular situations, specifying what is prescribed and forbidden, as well as what is tolerated and permitted in a certain behavioural dimension[...]".

Entre o prescrito, hoje tolerado e permitido, importa antes recuar no tempo e afirmarmos que depois do Noroeste e do Litoral, é sobretudo com a incursão para o interior e para o Leste, acompanhando a evolução das conquistas político-administrativas, a partir do século XIX, que os valores culturais incorporados na LP se deslocaram e se ampliaram para o interior. Sendo por isso o Litoral (Lwanda, Bengela e Kwanza-Sul) o espaço geográfico que conheceu um significativo povoamento europeu e consequente mestiçagem (Inverno 2004:3), em oposição ao Leste. Este facto por si só explicita o défice de uma actualização ‘mestiçagem social’ e ‘linguística’, apesar de nunca homogéneo, quando nos referimos a territórios vastos e multiculturais.

Com a instauração da paz “militar” e consequente mobilidade social (desde 2002) é notório a persistência deste desequilíbrio pelo facto de o Litoral se caracterizar por um espaço de maior atracção socioeconómica e, com ela, a justificação da maior densidade populacional ⁽¹⁰⁶⁾. Esta assimetria é acompanhada por sua equivalente sociolinguística, principalmente, nas zonas urbanas, porém, distanciando-se nas suburbanas. Por esta dinâmica, é visível a sua expansão para além das cidades, ao se constituir em um poder político, na construção de um sentimento nacional, por exemplo no exército, num jogo da selecção, alcançando de diversas formas as comunidades até então inatingíveis.

Admite-se este processo de deslocamento e posicionamento do português, como mais uma razão para o seu acompanhamento ao nível de vários matizes (história, antropologia, geografia, linguística), constituindo-se em objecto de descrição e de caracterização tendo em vista os contactos e as específicas interferências nas principais comunidades de alojamento e por ser palco dos processos de individualização. Nesta vertente, é do ponto de vista externo que as culturas impõem as suas marcas no sistema linguístico oficial e vice-versa, actualizando-o em uma

¹⁰⁶⁾ Por exemplo, Lwanda apresenta aproximadamente 6.945.386 habitantes ao passo que Benguela uma densidade de 2.231.385 habitantes, contra os cerca de 758.568 do Muxiku e 537.587 da Lunda Sul, regiões do leste, segundo os dados do Censo de 2014, Em: http://www.embajadadeangola.com/pdf/Publicacao%20Resultados%20Definitivos%20Censo%20Geral%202014_Versao%2022032016_DEFINITIVA%2018H17.pdf

identidade local, fazendo da variedade europeia não mais um simples instrumento de ocupação e expansão do poder político, da cultura e dos valores a ele intrínsecos, mas sim de “comunicação e de expressão, onde cabem todas as formas que ela possa trajar” (Carvalho 2011:81). No fundo, é nesta identificação que as pesquisas são redireccionadas analisando as *nuances* em relação à origem.

Ressalta à vista que, para além da fonética, é no léxico onde a variação diatópica se enriquece (ku-hanze» kwanza, ndjundju» Dundo, saw-limbo» saurimo, zambi-eze» zambeze, kamanga, makoso, cincyampa, mathombe, kasexi, etc) e se empobrece – para um nativo, adaptando-se ao comportamento das línguas bantu, “bantuguesando-se”; maloda (rodas), suka (açúcar), sabaw (sabão), cujos utilizadores (falantes primários e falantes secundários), no processo variacional assumem com ela maior expressão de “pertencas sociais e culturais” (Faria 2003:33). Por outras palavras, é esta individualização cuja função concretizadora manifesta a presente flexibilidade, vulnerabilidade e inadequação diante do desafio de conservar o sistema comum, norma europeia, como um instrumento global de comunicação, tal como se percebe de outros autores⁽¹⁰⁷⁾, (Rodrigues 2002:16) sobre o seu percurso em outras latitudes:

[...] o resultado do ensino dessa língua padrão nas escolas brasileiras deixa cada vez mais a desejar quanto ao seu domínio pelos discentes é fato que, além de dever-se à inadequação de métodos e programas de ensino e à distância cada vez maior entre a língua falada pelos alunos e o padrão escrito, pode significar que a aceitação desse padrão é bem menor na sociedade [...]

Visivelmente, é a pouca aceitação do padrão que está na base da sua variação sincrónica, em cada espaço geográfico, nos estratos sociais, arrastando-se para o ambiente formal, não obstante a ausência de registos anteriores, período de contacto com as LNs, em relação aos actuais.

¹⁰⁷⁾Realçado também em *Esquisse*, segundo Brian F. Head no trabalho sobre *O «dialecto brasileiro» de Leite de Vasconcellos* 1994, pp. 306-311.

6.1.1. Marcas de variação da norma oficial

A partir da oralidade à escrita, olhando para o léxico no tópico anterior, é possível inferirmos diferentes usos no espaço, tempo e nos estratos sociais evidências de um dinamismo dos seus compartimentos gramaticais. E à luz dos factores variacionais e de mudança ⁽¹⁰⁸⁾ os dados atestam a relativa alteração da norma oficial, quando relacionados também com a literatura cujo contacto com falantes nativos suscita estranheza em relação a determinadas construções ou discursos dos novos utilizadores, não obstante o esforço. Sendo uma dinâmica que se justifica por estar condicionada nas respectivas sub-regiões (Cunha & Cintra 1984:3):

[...] de forma consistente dentro de cada grupo social e parte integrante da competência linguística dos seus membros, a variação é, pois, inerente aos sistemas da língua e ocorre em todos os níveis [...]. Essa multiplicidade de realizações do sistema em nada prejudica as suas condições funcionais.

Tal como reconhecem aqueles autores, se por um lado a diversidade da língua permite a sua sobrevivência (Ferreira et al 1996), o convívio da LP com as LNs continua a ser a principal porta incorporativa de hábitos bantu no sistema linguístico português, bantuguesando ou angolanizando-o, em alguns aspectos, sobretudo na forma de designar realidades socioculturais, com tendência para a consolidação das estruturas linguísticas localmente adoptadas (Ngunga 2012a). E, com isto, o gradual distanciamento, em algumas áreas, como se assiste na **vocalização dos sons**.

Segundo Ferreira et al (*op.cit.* 479) “a variação, a hesitação entre diversas formas ocorridas num dado momento” estão inevitavelmente na origem de uma outra língua a longo prazo. Sincronicamente, é este funcionamento que cunha o português, numa mútua interferência, inicialmente sonora, e torna-o num objecto de atenção, tal como caracterizado por Nzau (2011:64-74), por reflectir, em última instância, a “materialidade física às categorias linguísticas dos restantes níveis da gramática” (Mateus et al 2003:990), que, sem dúvidas, evidenciam a impossibilidade de uma

¹⁰⁸⁾ Destacamos, para além dos de natureza humana (idade, sexo, etc.) os espaços socioculturais (naturais e tecnológicos), temporais e estruturantes da língua.

total assimilação. Ou seja, uma resistência caracterizada por uma gradual integração de elementos assimiláveis e marcantes da idiossincrasia em cada espaço ao longo do tempo. Por esta razão, constituindo-se o português em um processo de uma secular aculturação é notório o esforço dos angolanos na aquisição dos sons e das estruturas morfo-sintáticas do PE⁽¹⁰⁹⁾ desembocando em desvios como consequência do maior (por excesso) ou menor (por defeito) esforço para o seu correcto uso de cuja complexidade se apresenta desde a variação do timbre das suas vogais (Pinto 2011:3). Com isto, segundo Chicumba (2012) e Ngunga (2012a), as hesitações, ora para a proximidade da variedade europeia, ora para a replicação de sons correspondentes às estruturas das LNs:

(148) a- wana [a]- [a] [a] (cokwe)

AGR- quatro

banana [e][a][e] (PE) tendencialmente um som átono [e] nas posições pré e pós-tonicas.

banana [a][a][a] (PA) tendencialmente um som tónico [a] em todas as posições.

(149) a- kehe [ɛ] (cokwe) geralmente aberto.

PL- pequeno

pele [e] | [i] (PE) tendencialmente médio, na posição tónica e fechado na final.

pele [ɛ] | [e] (PA) tendencialmente aberto [ɛ] em todas as posições.

(150) lu - kombo [ɔ] (cokwe)

AGR - vassoura

Combo [o/u] [o] [u] (PE) tendencialmente um som médio [o] e átono [u].

¹⁰⁹⁾ Realizadas com o suporte de dezanove consoantes / b, d, f, g, j, ʒ, ʎ, k, l, m, n, p, ʃ, r, R, s, t, v Z/; vogais /i, a, o, ɔ, e, ɛ, u / e as realizações destas vogais em posição tónica [i, e, ɛ, a, ɐ, o, ɔ, u] e em posição átona [i, i, ɐ, u], segundo Duarte (2000), Pinto (2011: 6-7) e Andrade, A & Viana, M.C., 1996, pp.155-157, Fonética In Faria, E. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (org.s).

Comboio [ɔ /o] [ɔ] [o] (PA) tendencialmente um som variável; aberto [ɔ] na posição inicial, média e tónico[o] na posição final.

Pelo que nos parece, este processo longe de se reduzir ao efeito de menor esforço, deriva antes de processo natural de interferências que é necessário à socialização e de adaptação às estruturas do sistema por adquirir, cujas manifestações passam pela reestruturação do sistema sonoro (Paul 1966:40). Analisando ⁽¹¹⁰⁾, a título exemplificativo, a tendência de aquisição de sons; átonos [e], [u] e tónicos [e], notamos que, geralmente, prevalecem os bantuísmos, isto é, mais vocalizados [a] [ɔ] e [e], independentemente do grau de escolarização (Adriano 2014), o que dá lugar a variantes estruturais mais sonoras, ao nível das vogais, com efeito, numa sílaba, na queda da desinência (posição de coda) e assinalando a distinção.

Entendemos ser este dinamismo um factor a ter em consideração, pois, constitui o choque na coexistência dos sistemas, indicando, desde logo, a variação. Assim, a norma oficial ao ser tendencialmente⁽¹¹¹⁾ o garante da união sociocultural, à luz da pressão interna, torna-se objecto de perspectivas de análises distintas, mas complementares; sistema de aceitação e um sistema de rejeição sociocultural.

Contudo, sentimos que à medida que se avança do urbano para a periferia, do Litoral para o Interior, a variedade se angolaniza, sendo, nesta, fácil e rapidamente compreensível entre a maioria dos usuários de Kabinda ao Kunene e do Litoral ao Leste, o que, a todos os níveis, é positivo para a norma já implícita.

Como salientamos, de modo geral, este processo, tanto no português, quanto nas LNs, ocorre num semelhante grau de variação por reflectir influências recíprocas

¹¹⁰⁾Vide também Zau, 2011,ps.64-66. Em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1844/5/Domin-gos%20Gabriel%20Dele%20Zau%2c%20A%20L%20lingua%20Portuguesa%20em%20Angola.pdf>.

¹¹¹⁾ Porque existem áreas (bairros de certas comunas) onde predominam as línguas bantu e não bantu, sendo o português falado por um número insignificante de moradores. Em geral são áreas de difícil acesso e distantes de centros urbanos, como é o caso das comunidades *khói* e *san* que, nos últimos tempos, têm sido objecto de reportagens por parte da comunicação social e de atenção por entidades governamentais tendo em vista o apoio humanitário e a sua reintegração social.

dos sistemas, como evolução das práticas espontâneas ⁽¹¹²⁾, tal como nestes *code-switching* dos alunos:

(151) “mwana se o professor não veio, yetwe tu nayi” (rapaz, nós vamos embora).

(152) “O delegado já foi chamar Ø mulongwexi” (o professor).

(153) “mwana naha livulu estou a esperar!” (rapaz, traga o livro).

É habitual perceber-se, a partir de pronunciamentos similares, quer na zona umbundu-nyaneka, quer na zona de influência do kimbundu, este exercício de aquisição, confirmando a compenetração de estruturas, por um lado, e, por outro, a relativa estabilidade da norma oficial, e, com isto, distanciada, por exemplo, de um processo semelhante ao de criouliização⁽¹¹³⁾.

Enquanto isso, a invariabilidade é sincronicamente posta à prova, quando em meio de uma mistura lexical se adquirem novos valores como uma inquietação criativa e espontânea (Mbangale 2003, Chicumba 2012). Por exemplo, em cada região do país já é frequente um determinado léxico: *kikwanga* (pirão de bombom), *mayombe* (floresta), *dioko* (mandioca) = noroeste/cabinda, kikongu; *makoso* (moluscos), *mwana-phwo* (rapariga), *cy-kungunha* (febre, paludismo), *ka-yabu* (peixe seco e salgado), *lu-senga* (diamante pequeno), *ka-pande* (verdura), *mw-ana* (filho) = **Leste/cokwe**; *kaporroto* (aguardente), *bombó* (alimento), *kisangua* (bebida tradicional) = centro norte/ Kimbundu; *kupapata* (taxista), *pirão* (papa de milho) = centro-sul/ umbundu, *lombi* (verdura), *kanhome* (aguardente) = sul/umbundu, nyaneka.

No enriquecimento da variante, é ao nível da comunidade etnolinguística cokwe onde é notória a necessidade de mais estudos exploratórios sobre a riqueza lexical já presente no português e vice-versa. Isto é, de entidades linguísticas de uso em distintas sub-regiões, à semelhança do mais recente caso de utilização do termo

¹¹²⁾ Construções anotadas e reproduzidas ao longo da recolha de dados nos corredores e na biblioteca da ESPLN.

¹¹³⁾ Segundo Fonseca, 2012, p. 87, o crioulo é a língua mais falada na Guiné-Bissau.

“cy-kungunha” na região do kafunfu para designar o paludismo cuja manifestação é caracterizada por “dores nos joelhos”. Casos de estudo de sub-variedades fronteiriças, também, reservam-se a um vasto campo; por exemplo dos vocábulos “Ndzungu” (piripiri) alterados foneticamente pela comunidade contígua, kimbundu, “jindungu/jidungu” e usualmente grafada no vernáculo angolano “jindungo”. Esta evolução etimofonológica, assemelha-se a do léxico/verbo “ku-bombeka” cujo sentido consiste em ‘demolhar a mandioca’ e dela derivar o (luba)/bombó e a (wunga)/fuba, originando daí o vocábulo “bombó/bombom”⁽¹¹⁴⁾, de amplo uso no PA. Sendo uma consequência cultural e de mobilidade da comunidade lunda-cokwe em direcção ao Litoral, cuja experiência no cultivo da mandioca e comercialização da borracha fora transferida para as ex-áreas de comércio (kasanje, matamba), assim como para as de muitas pedras “mawe anji” — “malanje”.

Ao ser um incessante dinamismo linguístico, entendemo-lo dentro dos factores expansionistas, como mais um caso de estudo multidisciplinar, a par de outros contactos regionais de línguas aparentadas, justificando-se pela partilha de elementos socioculturais, como neste particular, assumidos por entidades ⁽¹¹⁵⁾ como derivados da comunidade cokwe, tal como é explicada, ao nível da tradição oral, a relação parental cokwe-songo (Manassa 2014). Isto é, os segundos tendo derivado dos primeiros.

6.1.1.1. Incidência sobre a escrita

A apreciação do *output* dos alunos, na modalidade escrita, permite partilhar as conclusões de pesquisas anteriores sobre a relação entre a expressão oral e a sua reutilização escrita, como uma influência e uma interferência dos estratos sociais, desde os menos aos mais escolarizados, desde os menores aos maiores esforços.

¹¹⁴⁾ Mandioca demolhada e posteriormente sujeita ao processo de secagem ou não, mas tendo várias modalidades de consumo (fritado e assado), após aquela transformação.

¹¹⁵⁾ Segundo fontes orais, respectivamente: vizinhos de bairro (Carreira de Tiro, Kanâmbua e Maxi-nde), antigos e actuais funcionários da administração e de um ex-administrador comunal (ex-colega de turma no IMNE-Cdte Cuidado Malanje), até então ligados às administrações de kangandala e de kambundi-katembu. Os antigos, nas condições de deslocados por instabilidade político-militar no período 1993-2001.

Hoje, pelo que nos é dado a observar, é fundamentalmente na administração pública, imprensa e nas instituições de formação onde a modalidade escrita se identifica como um factor de unidade dada a sua submissão à norma. Pois, é nesta assumpção de representatividade europeia que a qualidade do seu ensino e a consequente proficiência se convertem em factores de avaliação. Por exemplo, quando a sua aquisição carece de “maior rigor na estruturação” desde a escrita ao conteúdo que, por sinal, implica um elevado conhecimento e maior correcção (Estrela & Pinto-Correia s/d:19). Assim, a reafirmação do estágio é evidente quando olhamos para o esforço, tanto do professor, quanto do aluno, e, principalmente, quando são postos em causa pelo antagonismo *realidade* e *adaptação*, à semelhança da sua mobilidade no contexto formal brasileiro (Rodrigues 2002:16, Callou 2008:69).

No entanto, a oralidade ao se constituir em um cartão-de-visita, em relação à variação da língua, o seu casamento com a escrita, traz à tona as inúmeras preocupações dos seus utilizadores e dos que com ela (não) se identificam. É basicamente deste “afastamento” (Estrela & Pinto-Correia s/d:20, Ntondo s/d) que decorre o reconhecimento de alguma incapacidade, como já referimos, em assimilar o dogmatismo do padrão europeu, assim como de ser concretizado, na maioria dos casos.

É este reconhecimento de desvios (lexicais, morfo-sintáctico, etc.,) que torna o processo de aquisição da norma significativo, pois constitui o primeiro passo em direcção à consciencialização sobre a nossa forma de estar na língua e na cultura portuguesas, quer do ponto de vista didáctico, estético, quer de comunicação. Dito de outro modo, a consciência de o *português de Angola* com base no *português em Angola* já é um constructo vincado na literatura cujos indicadores de proficiências se associam aos seus registos (gíria, calão, popular, corrente, cuidado) como elementos a não descurar, pois, propiciam-nos os estágios de desautorização desta norma nos novos espaços.

Por esse motivo, já não é espanto algum que a bantugueização encontre rápida expansão e acolhimento, por via da comunicação social, literatura, etc., expressa como parte das instituições que revelam a aceitação da liberdade de expressar novas realidades culturais e de as incorporar nos serviços: ao nível dos bancos cartão “jingongo” (gémeos); programa televisivo “tchilar” (conviver); comércio “candando” (abraço); linguagem publicitária radiofónica “podem enviar os vossos “coles” (saudações); grupo desportivo “samafunda” (embrulho); da literatura “vou ler o *ka-sexi*” (romance); etc.

Vista bem a situação, a interferência ao nível de neologismos não ocorre por ausência dos seus equivalentes na norma oficial, mas pela forma de estar na língua, adaptada à nova realidade funcional “para melhor servir a expressão do pensamento, [...]” (Castro 1991:11). No fundo, este contacto e uso, na maioria dos contextos, é a clara manifestação de variação espontânea (Mateus et al 2005), acabando por ter incidência em várias estruturas no registo popular e no normativo oficial:

(154) *os pé Ø me dói; vigia as criança Ø¹¹⁶* (Mingas 2000:67)

(155) *Os meus passatempo Ø* (Inverno 2004:5)

(156) *nós jovem Ø/ estudantes universitário Ø [...]* (Adriano 2014:349)

(157) *Ø welwitschia* não é uma espécie marítima [...] (Eduardo 2016:54)

Em rigor, este processo de simplificação ou de parcial reestruturação (Inverno 2004), longe de mero desvio negativo, ou menor esforço, concretiza a variedade que decorre de uma rejeição (também inconsciente) da norma ideal, assumindo assim as características de uso natural e real, influenciado pelo substrato, como destaca Callou (2008:62), por, de facto, ser o “modelo natural”.

À partida, devemos assumir este desvio como pacífico e necessário ao desenvolvimento, consolidação e auto-afirmação da variedade angolana, pois sem

¹¹⁶⁾ Ø Nos exemplos onde não existiam foram introduzidos para assinalarmos a ausência dos morfemas de concordância (com base na norma oficial), das unidades morfo-sintáticas (determinante, por exemplo), mas também para assinalar a variação em curso nesta variedade.

ele, de modo algum se torna possível a implícita variedade e uma nova norma. Assim, a supressão do determinante/pronome e do morfema de número, incluindo os casos marcantes de proclitização “A cupapata <nos> ajudam muito no transporte de carga” (Dc.T-11 LP-N), ao transcenderem o défice do processo didáctico devem ser ponderados inicialmente e, dada a frequência, concebê-los no prisma normativo (real), como propriedades morfo-sintácticas das LNs a integrar nesta variedade.

Esta posição resulta do facto de sabermos que dados os níveis de desvios, os professores não ligados ao ensino da LP, serem bastante permissivos aos desvios. Em muitos casos já não se importam com as incorrecções por estas não interferir, no essencial, na compreensão do conteúdo ao nível de outras disciplinas (Eduardo & Nauege 2010).

Assim, longe de sermos negativistas, pessimistas ou ‘legitimizadores’ de desvios, em oposição ao empobrecimento da norma oficial, está a afirmação do sistema linguístico e certamente de uma norma implícita, assente na reestruturação da norma europeia e das gramáticas das LNs, como espelham os informantes:

- (158) Todos professores repetem sempre as aulas. Dc.T-27 LP-N
- (159) Nós vamos tapar todas ravina. Dc.T-25 EP-N
- (160) pato é um animal astuto, mas na areia não é veloz. Dc.T-14 LP-N
- (161) E sabes se professores cubanos já chegaram? Dc.T- 06LP-N

Esta deslocalização da norma oficial, apesar do seu vínculo com o processo didáctico, é já por si um sinal de gradual distanciamento entre o seu sistema e os actuais utilizadores (Gardin 1975). Porque, como temos vindo a acompanhar, sem o policiamento da LO, nota-se que em perspectivas como a de Campos (2010), tal como o concluímos na pesquisa anterior, há, em certos contextos, incluindo de linguagem culta (Adriano 2014), cada vez mais tendência espontânea de uma aproximação a estruturas linguísticas bantu e brasileira:

- (162) “Todos professores repetem sempre as aulas”. Dc.T-27 LP-N (PA)

- (163) “Nós vamos tapar todas ravina”. Dc.T-25 EP-N (PA)
(164) “...que um português apodera-se”. (Head 1994: 307) (PB)
(165) “levei-o na casa...” (Head 1994: 307) (PB)

Deduz-se das construções marcas de um conflito que propicia a aceitação da alteração, por outro lado, e a rejeição da norma oficial como a prestigiante e com autoridade unificadora. Por isso, é a concretização da oralidade que, descomplexadamente, mais atrai, facilita e unifica os angolanos desde os actos formais até aos menos formais (redes sociais), ao contrário da carga imposta pela neolatina. Sendo por esta via a confirmação de que a norma não brota de fora da sociedade em que se realiza, tão pouco dos usos em determinados estados histórico-linguísticos, se concordarmos com Cunha e Cintra (1984:3).

Desde logo, devemos assumir e problematizar os desvios dentro de um novo quadro normativo, porquanto satisfazem a realidade comunicativa, neste território, apesar de, para os conservadores, ser uma afronta, ausência de estética e ordem regrativa. Como se vê nas contruções, e colocando os preconceitos de parte, não nos torna menos comunicáveis, incompreensíveis, menos humanos, o que constitui, na realidade, um dinamismo com o qual a ciência, enquanto esforço humano, é obrigada a conviver e a aceitar.

Finalmente, do exposto, ao contrário dos autores que defendem a prematuridade em relação à variedade angolana, entendemos que o facto de a maioria dos académicos reconhecerem o distanciamento do PA em relação ao PE é por si uma preocupação quanto ao seu estágio variacional (Mateus et al 2005), sobretudo das áreas consolidadas no seu registo popular, com efeitos no corrente e no cuidado. Apesar de poucos dados descritivos e extensivos nas respectivas áreas, entendemos que nada retira a possibilidade de se avançar para uma adequação normativa, a partir das actuais constatações, quer discursivas, quer descritivas, pelo facto de já não existir fluidez, se analisarmos os *corpus* desde Chavagne (2005), Inverno (2009a) aos dias de hoje (Adriano 2014), em termos de inter-compreensão com os falantes nativos. O que, na realidade, nos convida para o tópico a seguir.

6.2. Normalização da variedade emergente

Da análise do SN, em parte, fica patente que o desacerto da concordance, do ponto de vista comunicativo, pelo que nos parece, não reduz, tão pouco acrescenta algum valor na variedade implícita⁽¹¹⁷⁾ quando olhamos para a coabitação de formas; **os bantu, os ovimbundu, os makoso, línguas bantu e os yakas**, pois nestas estruturas estão os sentidos e a materialização sociocultural da realidade, o que é completamente legítimo (Ngunga 2012a). Mas, como frisado na secção anterior, tratando-se de uma marca dos bantu no seu bantuguês é uma estrutura aceitável, não obstante a evolução do fenómeno, como prefacia Américo Areal (1997:5):

“[...]por mais que se avance, há sempre um longo caminho a percorrer, porque tanto o sistema fónico como o gráfico encontram-se em constante alteração[...]”.

Dinâmica cujo estudo, de acordo com a nossa época (*Ibid*):

“[...]só se pode penetrar com um espírito novo, sem apegos à lógica tradicional e sem preconceitos[...]”

Nesta perspectiva, já algumas pesquisas trazem à tona a necessidade de normalizar a LPA com base nas suas subvariedades (Marques 1983, Carrasco 1988, Cabral 2005) ou seja, observando as particularidades de cada quadrante do país, porque ‘alguma norma implícita’ já coabita com os angolanos enquanto sistema sociolinguístico, o que por si só explica o seu estado actual.

Porém, como analisámos nos capítulos anteriores, a questão normativa remete-nos para uma activação dos múltiplos factores a ela subjacentes: contexto social, cultural, económico e o sistema linguístico predominante cujas implicações afectam a sua aceitação e resistência. Por outras palavras, a oposição ao sistema linguístico ideal, no quadro do quase vazio normativo e das diferenças culturais-linguísticas,

¹¹⁷⁾ Entendemos qualquer modelo mental, resultante de uma experiência natural e social, sem necessariamente ser descrito e juridicamente aprovado.

passa por uma reanálise daquela conjuntura sociolinguística porque é dela que se deve explicitar⁽¹¹⁸⁾.

Assim, ao passar por um processo de normalização e por outra exigência de instrumentalização (capítulo II, secção 2.2.2.), implica uma prévia escolha de modelos que permitam a fixação e difusão de outro unificador, após a adopção de uma ortografia, gramática, dicionários, segundo Pereira, Arim e Carvalho (2008:22). Isto, começando pela fixação da ortografia nas LNs, tal como os dados mostram, pelo facto de o PA ser uma variedade híbrida, em que a correspondente europeia deve servir, aos pesquisadores e legisladores, de mais uma referência e não de uma obrigatoriedade no quadro da angolanização. Porque, é mais do que evidente que os elementos de ordem histórico-linguísticos, constituintes da memória colectiva, enquanto substractos bantu e não bantu, são realidades inegáveis na intuitividade da gramática desta comunidade (Duarte 2008).

Assim, o caminho a percorrer ainda apresenta-se complexo na medida em que a secular alienação, para além da mestiçagem, é um confronto nesta realidade africana, lamentavelmente, que tende a situar-se mais ao nível dos valores europeus em detrimento dos africanos. O que quer dizer, é, desde já, uma luta de valores a partilhar e a conservar tal como o paralelismo demonstrado nos dados. Daí, serem ainda naturais os questionamentos: *estamos diante de uma imposição cultural europeia ou já de uma identidade angolana? ou ainda de uma hibridação cultural?* Sem dúvida, são inquietações que nos convidam a outro nível de reflexão cuja satisfação reconhecemos ainda insuficiências científicas.

No entanto, respondendo à actual coabitação estrutural, é já o modelo como um comportamento presente nesta sociedade e, enquanto requisito principal, assenta nos hábitos linguísticos reproduzidos e actualizados pelos seus utilizadores (Mateus et al 2005). Ou seja, a regulação dos subsistemas linguísticos deve submeter-se à valorização da tradicionalidade e da modernidade dos seus usuários, e, a estes uma

¹¹⁸⁾ Conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema, segundo Inês Duarte, 2008, p.17.

consolidação, quer dos consensos, quer das exceções. Neste entretanto, a norma angolana não se deve limitar a uma cópia rígida, mas, com base num rigor, flexibilidade, simplificação, partilha, numa prescrição prática que funcione como supervisão e unificação. Essencialmente, deve atender à acomodação e à conversão dos distintos signos num novo “ideal estético ou sociocultural” (Dubois 1973: 342 nossa tradução).

Assim, as inquietações ocorrem, por enquanto, como unanimidade entre os pesquisadores de que a LPA assumiu e assume o reflexo de várias culturas internas e externas de cuja realidade continua a consolidar-se em várias áreas, com maior evidência na fonética e lexical, oscilando a morfo-sintática e a semântica (Mingas 2000, Cabral 2005, Adriano 2014, Campo 2010). Mas, é no âmbito daquelas oscilações e ambiguidades que se junta a pergunta *que língua adquirir/ensinar?*

Na realidade, se por um lado, são reconhecidas limitações quanto à exposição dos angolanos à norma oficial; se são exíguos os usuários/escritores que atingem aquele normativo comparativamente com a maioria ou ao todo sociolinguístico (Macai 1987); se o grau de complexidade da norma oficial é maior em relação à motivação/simpatia para a sua aquisição (Adriano 2014); se o número de professores e de alunos identificados com a norma oficial é reduzido (Cabral 2005), se a metodologia é inadequada para o seu ensino como L1 nestes espaços (Gaspar et al 2012, Rodrigues 2012), então, a norma oficial/ideal a adquirir neste contexto sociocultural, disso podemos crer, já não é a norma padrão europeia.

Estas inquietações levam-nos a validar o pensamento de que o comportamento linguístico padrão exigido aos angolanos é condicionado, *a priori*, por ausência de uma herança sociocultural representativa (Neto 2009), pois, a lacuna como analisada nas amostras (Cabral 2005, Adriano 2014, Gaspar et al 2012, Eduardo 2016), tem sérias implicações na proficiência dos alunos porque não representa uma suficiente pertença, partilha de códigos e de referencialidades na cultura, não obstante o grau de escolaridade, cargo ministerial ou o de deputância.

Na essência, é este fosso (coexistência de duas normas) assumido na prática didáctica, e, cientificamente, como um assunto a congregar a sociedade política, pedagógica, linguística e fazedora de arte, isto é, partindo da correlação comunidade e sistema linguístico, o que transcende a dos “simples signos” (Peres & Mória 2003:13). Pois vejamos, se por um lado há a consciência, quer de professores, quer de alunos, e da maioria dos utilizadores, de que o recurso à norma oficial, na maioria dos contextos, está à margem dos níveis ideais de aquisição (Neto 2009, Ima-Panzo 2009, Gaspar e tal 2012,), desde logo, impõe-se a concretização de uma política linguística que explicita o novo comportamento linguístico, sobretudo no contexto formal, à semelhança da revisão do projecto sobre as línguas nacionais (Nzau 2011).

Não restam dúvidas que, no seguimento da gramática normativa europeia e de gramáticas das LNs, resulte uma indicação quando se analisam pesquisas sobre o PA, cuja modalidade escrita traz à tona o modo bantu de interpretar (Marques 1983). Isto é, adaptado, tal como a literatura e o jornalismo a tentam delinear, sem contudo deixar de evidenciar a estabilidade, em determinadas áreas, que o aproxima do PE (Carrasco 1988:106, Campos 2010:47-48). Assim, com as heranças e conquistas, a pesquisa situar-se-ia a dois níveis, contudo, paralelos e correlatos: descrição das variedades regionais e, humildemente, o avanço em direcção à unificação de um conjunto de regras (gramática fundamental) com base nas amostras, quer quantitativas, quer qualitativas, por serem realidades complementares do estágio actual desta variedade — tal como os escritores Uanhenga Xitu, Luandino Vieira, Pepetela, Agualusa, Rui Manuel Monteiro, etc, o demonstram, em termos de actualização da linguagem real dos angolanos, assim como de indicação do padrão.

Quando analisamos as estruturas no âmbito do comportamento linguístico ao nível de sub-regiões (Mingas 2000, Rodrigues 2012, Adriano 2014, Marimba 2016), tal como é exposto pelos fazedores de arte, elas tendem a ser comuns, excepto as construções de natureza sonora, onde a irregularidade é exponencial. O que, desde já, flexibiliza a “forte infiltração” (Miguel 2008:44) e, lógico, a consequente diferenciação.

Seguramente, é a partir do normal/real e familiar ao angolano que somos convidados a harmonizar esta coexistência de subsistemas no sentido de correspondermos à actual necessidade didáctico-comunicativa. E, com isto, ser a forma ideal e concreta de se salvaguardar a relativa rejeição, por um lado, e aceitação, por outro, da norma padrão nos espaços socioculturais, pois nesta altura, segundo Paul (1966:43):

[...] a gramática e a lógica não coincidem, porque a formação e o emprego da língua não se fazem através de um pensar rigidamente lógico, mas através do emprego natural e indisciplinado das massas, das ideias, que, de acordo com o talento ou instrução do sujeito, segue ou não leis mais ou menos lógicas.

Reafirmamos, esta contradição, dado o período de aculturação do escolar angolano e de perpetuação dos comportamentos, não se afigura tão fácil e consensual de reverter, a julgar pelo espaço consolidado na cultura angolana (Zau, 2002), não obstante a oscilação decorrente do contacto sociolinguístico. Contudo, sem os a fixação de uma norma que atenda a concreta demanda comunicativa, aquelas inquietações estarão sempre presentes.

6.2.1. Estratégias de actuação

Da teoria à acção, as nossas limitações ao resultarem da procura individual do caminho, segundo Davidson (1976/77:75) provocam o insucesso e a desmotivação (Barros 1998:43). Porém, tal como se concluiu no colóquio coordenado por Mateus (1998:49), a definição de uma política linguística implica decisões e condições humanas e materiais. Por isso, uma acção eficaz passa por grupos, colaboração, partilha, disseminação e utilização do conhecimento. Isto é, envolvimento de alunos, trabalhadores auxiliares, professores, pesquisadores, departamentos e outras instituições visando bons resultados.

No âmbito de estratégias, a par do projecto sobre a implementação das LNs, a actuação passa, inicialmente, pela cooperação das actuais regiões académicas ⁽¹¹⁹⁾,

¹¹⁹⁾ Englobam as universidades: Lueji A'konde (IV) com a sede na Lunda Norte, Agostinho Neto (I) com a sede em Lwanda, Kimpa Vita (VII) com a sede no Uije, Katyavala Bwila (II) com a sede em

a título experimental, na dinamização de trabalhos preliminares; criação de condições materiais, técnicas e humanas que permitam a catalogação e uma revisão (origem) do léxico predominante no PA. Seguir-se-ia a modalização da sua escrita, tendo presente uma proposta de regras flexionais e, sempre que necessário, a uniformização nacional, como assinala Rodrigues (2002). Os programas específicos regionais seriam uma responsabilidade de grupos locais incidindo sobre áreas estruturais mais sensíveis, como é o caso da proclitização e do uso das preposições, áreas marcantes nesta variedade.

Paralelamente, o ciclo de especializações, à semelhança do que ocorre no âmbito do actual projecto sobre a toponímia de Angola⁽¹²⁰⁾, fosse abrangente a outras áreas tendo em conta a necessidade de uma redistribuição e circulação de pesquisadores que possam auxiliar a descrição das línguas e da evolução dos seus usos nas principais comunidades (Zau, 2002). Porém, a implementação da estratégia ao pressupor uma coordenação comprometida com o projecto na sua amplitude, ao nível dos núcleos regionais advogamos a necessidade de cruzamento permanente de dados, informações, resultados de pesquisas, superação e a circulação de profissionais, tendo em vista a optimização do funcionamento, para além do princípio de interajuda.

Agindo nessa direcção, com parceria de universidades estrangeiras, é nosso entendimento ser possível reduzir o estágio actual de complexidade de aquisição da norma oficial para o estágio pretendido (angolanização) e com isto um novo ciclo de avaliação e actualização, porque, tal como a actual, aquela será, susceptível a ciclos de variações.

Conclui-se que, da oralidade à escrita, os dados aqui analisados apoiam os resultados de pesquisas anteriores (Inverno 2009a, Adriano 2014), dando conta da

Bengela, José Eduardo dos Santos (V) sedeada no Wambu, Mandume Ya Ndemofayo (VI) com a sede na Wila, 11 de Novembro (III) com a sede em Kabinda, segundo o Diário da República, Decreto Presidencial nº 7/09 de 12 de Maio, 2009, pp. 1856-1858.

¹²⁰⁾ Projecto multinisterial sobre toponímia que consiste em harmonizar a escrita dos nomes de localidades e objecto socioculturais do país, numa perspectiva de angolanização, destacando-se o Vocabulário Ortográfico Nacional –VON e a terminologia sobre a administração pública.

reestruturação do sistema linguístico do português europeu no espaço angolano. Na base disto, verifica-se a coexistência de duas normas, uma explícita e outra implícita, subjacentes a diferentes culturas.

Logo, a estrutura do SN ao servir de base de observação da norma no contexto formal, confirma-se, por um lado a sua instabilidade/dificuldades e, por outro, a real coexistência e consistência, o que espelha o duplo uso e, por conseguinte, uma maior identificação com a comunidade, quer ao nível popular, quer ao nível culto. Por esta razão ser relevante, ao nível das regiões académicas, a sistematização de passos para o início de trabalhos preliminares em direcção à normalização do PA, pois, como diz Marçalo (1994:92) “não é a realidade que se deve adequar ao intelecto, mas sim ao contrário”. Ou seja, deve-se normalizar partindo da realidade angolana e não da realidade extra cultural.

Considerações Finais

Estudos sobre o ensino da LP, em Angola, têm conhecido alguma desenvoltura nos últimos tempos, quer na área sociolinguística, quer na cognitiva/descritiva, dando conta do seu estado onde cada vez mais há o reconhecimento de, por intermédio dos meios de comunicação social, processo de massificação (indicações do INE 2014), constituindo-se em L1 para a nova geração e com isso o alcance de mais espaços ao nível dos ambientes suburbanos. A este crescimento junta-se a preocupação da sociedade quanto ao seu ensino.

O nosso trabalho, apesar de não ter respondido taxativamente à pergunta de partida, ainda complexa para o contexto de aquisição do português, isto, em virtude da sua forte implantação, não deixou de constituir uma reflexão, tendo em conta o seu futuro nesta parcela e, em geral, no país. Assumindo um corpo próprio, já é motivo de várias caracterizações, desde as de natureza literária até às gramaticais, tendo em conta a realidade socioespacial numa comparação com a sua origem. Deste modo, as distintas etapas percorridas nesta dissertação permitiram concluir o seguinte:

- ✓ De acordo com a nossa hipótese, no seu ponto (1), analisar a aquisição da LP em Angola é antes de mais, e sempre, percorrer os caminhos que a levaram a outros continentes, nos seus mais de quinhentos anos, ao contacto com outras culturas, assim como com outras formas de referenciar e exprimir o mundo – componente extra linguística. E, em função disto, olhar para as possíveis consequências ao nível do seu sistema linguístico ao incorporar, em alguns casos, novos elementos e, em outros, por resistir à corrosão estrutural – componente interna.
- ✓ Com este contributo, pretendeu-se enfatizar a aquisição no contexto da escola angolana tendo em conta os múltiplos factores, entre eles o contacto e a variação de cujo sistema linguístico se pode aferir o estado actual e, por conseguinte, o seu futuro no que diz respeito à normalização. Ao termos direccionado a pesquisa para a vertente sociolinguística, o foco foi a análise da habilidade comunicativa no ambiente formal;
- ✓ No quadro teórico, tornou-se possível compreender que os vários conceitos do termo “aquisição”, sobretudo os de krashen, apesar de limitarem os contextos, enquanto processo humano e social, traduzem uma irresistível complementaridade, em relação à L2 e, de acordo com as novas conceitualizações (QECR 2001), o seu uso torna-se indiferente dada a interdependência dos factores e a actual interdisciplinaridade na observação de fenómenos linguísticos, extensivos a uma L2 (Leiria 1991, Madeira 2008).
- ✓ O facto de Angola ser um país multilingue e multicultural entendemos que é um factor a ter em consideração na abordagem de temática do género, pois que os aspectos de contacto e de interacção, quer culturais, quer linguísticos, tendem a evidenciar-se ao nível dos sistemas por meio de variações e, por conseguinte, o surgimento de variedades como a implícita neste espaço.
- ✓ No entanto, o processo de unificação ou nacionalização dos diferentes grupos etnolinguísticos, enquanto engendramento político, por meio da LP, foi incapaz de neutralizar as LNs. Em oposição, deu lugar a um convívio, determinando o estado maioritário de diglossia, bilinguismo individual e social, o

que faz da LP não genuinamente uma língua europeia, mas sim uma partilha lexical, fónica, semântica e morfo-sintáctica, entendida como uma riqueza cujas implicações só são negativas tendo em linha de conta os interesses político-linguísticos defendidos nesta reestruturação.

- ✓ De modo geral, a pesquisa, quer com base nos dados, quer na revisão da literatura, aconselha a uma adaptação do ensino da LP à nova realidade do país, iniciando por um apoio sério na implementação das principais LNs no sub-sistema geral, assim como na adequação dos programas de LNs nos 1º e 2º anos do ensino superior. Resulta este posicionamento do facto de os alunos, mesmo sendo falantes de português L1 e mergulhados num ambiente multicultural, estarem submersos numa constante interação com as LNs o que não se pode descurar como parte do *input* dos alunos. Ou seja, o ‘multiculturalismo’ é uma influência presente na experiência académica dos falantes não nativos, por meio de conteúdos integracionais e alargados (Gonçalves 1996), o que resulta, quando bem explorado, em falantes de L2 e na eliminação gradual de preconceitos linguísticos (Bagno 1999).
- ✓ Sendo o português uma ‘aparente’ LM nos centros urbanos, em níveis diferentes, quer no Litoral, quer no Interior, assiste-se ainda a uma coabitação com as LNs, sobretudo, no ambiente informal, onde o conflito pós-independência se constituiu em uma ocasião para a sua expansão, aproveitando-se da quase ausência de políticas de valorização das LNs. Deste modo, o português suplanta e substitui as LNs por estas não serem, em alguns momentos, os interlocutores válidos para a comunicação. E estando a desempenhar o papel de uma L1 da mais nova geração, urge a necessidade de uma política de resgate dos valores ‘multiculturais’, e, em função deste ambiente, o de didactização do português como uma L2.
- ✓ Com a explicação do plano curricular propusemo-nos a apresentar o alcance da reforma educativa de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (31/Setembro 2001), isto é, a intenção do governo em ampliar a rede escolar e a qualificação do ensino. Neste sentido, quer ao nível do ensino geral, quer

do ensino superior, a formação e superação de professores de mudança exige-se como parte de um esforço permanente na qualificação dos quadros e na quantificação de condições de ensino, isto, por via de orçamentos favoráveis. Nesta perspectiva, a ESPLN sendo uma instituição vocacionada essencialmente à formação de professores, hoje, impõe-se a sua adequação ao desafio universitário, o que passa por constantes inovações tendo em vista as suas facetas: formação, superação de quadros e produção científica.

- ✓ Os professores, a par do currículo e do programa, ao serem fundamentais em qualquer transformação que se preze, são aspectos a não ignorar no desafio de uma formação consistente. Contudo, transcorridos catorze anos desde a sua fundação (2004-2018), quando comparada, por exemplo, as demais ESPs, os indicadores⁽¹²¹⁾ apontam para a necessidade de uma maior qualificação funcional de modo que corresponda à idoneidade (primeira instituição do género no país e na região académica) e à projeção científica. Neste particular, entendemos ser importante a revitalização do protocolo administrativo entre o Governo Provincial da Lunda Norte e, em especial, a ESPLN, pois fortalece a materialização de políticas, de acordo com o espírito da Lei de Bases, pois tal como defende Rodrigues (2012:195) “As alterações implementadas pela nova reforma educativa exigem que as instituições formativas sejam constituídas por pessoas qualificadas e sejam equipadas com os recursos humanos e materiais necessários, garantindo um rumo diferente na formação de professores”.
- ✓ Os níveis de iliteracia têm demonstrado que, o facto de a LO ser a norma padrão dos falantes nativos, em Angola, ela não se concretiza na maioria dos falantes, tal como idealizada desde os tempos de maior rigor pedagógico (70-80). Deduz-se desta dissonância que a norma proposta aos angolanos não corresponde às expectativas (L1) ao se reproduzirem comportamentos críticos àquele padrão e, com isto, um evidente sinal da necessidade de refor-

¹²¹⁾ O Relatório da ULAN 2012/2013 resume-se na caracterização geral do Plano Nacional de Formação de Quadros (2013-2020). Versão Final.

mulação, quer de políticas, quer de estratégias, sobretudo, ao nível dos programas, currículos e metodologias didácticas. Por esta ordem, tal como a demarcação da LP do latim e do galego, pelo facto de estas não terem correspondido, em todo o momento histórico, às expectativas dos portugueses, o 'bantuguês' é já o início de uma resposta evolutiva e a forma de a LPA se conformar à realidade dos novos falantes.

- ✓ Nos elementos caracterizadores dos alunos, os itens principais *ouvir*, *falar*, *ler* e *escrever*, o factor *ouvir/compreender os nativos* continua a ser o que mais embaraços causa aos alunos, quando comparado ao estudo de Gaspar et al (2012), na aquisição do português L2, secundado por *ler* e *escrever*, o que por si revela o grau de deficiências arrastadas para este nível de formação, sendo característico um pouco por todo o país. Admitimos que aulas de reforço/ complementares, quer extras-escolares, quer com os professores, são uma das possibilidades de solução para além de outras estratégias autónomas a adoptar (diálogo com amigos, assistência aos programas com uma linguagem mais próxima da língua por adquirir, etc.), enquanto a norma europeia for o nivelador das aquisições formais. Deste modo, os alunos ao não compreenderem determinadas questões, no preenchimento dos questionários, revelam o nível de iliteracia, isto pelas incongruências demonstradas, o que pressupõe outro nível de intervenção didáctica.
- ✓ Quanto à reprodução do SN, os dados ao atestarem dois usos, é *de per si* um indicador de variação da regra morfo-sintáctica. Porém, estando assente em construções com base na norma oficial, traduz o grau de assimilação do uso corrente da estrutura nominal. E paralelamente a esta aceitação (acertos 454,15%), os desvios (incorrecções 163,4%) à norma constituem uma evolução a ponderar, pois estudos exaustivos e longitudinais são necessários de modo que se possa deles obter generalizações.
- ✓ Os alunos do 1º e 2º anos evidenciam desvios na construção do SN, cuja frequência de uso se torna uma variável a controlar (Kekenbosch 2007:63),

confirmando a hipótese de que quanto maior for o grau de escolaridade, tendencialmente, maior é a proficiência, sobretudo, no que se refere à observação da regra, 50,7%. Por isso, a escolarização superior, para além de se constituir em um dos meios de aproximação à proficiência nativa, é um estágio de maior consciencialização em relação à norma e, por conseguinte, à sua utilização. Daí a confirmação de que, os desvios registados no SN não constituem uma exclusividade dos falantes idosos, dos não ou menos escolarizados (Inverno 2009a), mas sim, uma consequência de contacto sociolinguístico, cuja reestruturação se repete, ao nível de estratos sociais em diferentes modalidades.

- ✓ As construções analisadas não deixam de constituir uma réplica do código espontâneo. E a omissão da característica de concordância do plural, apesar de ser um fenómeno comum a línguas em contacto, constitui um caso de reanálise e de consensos, na variedade angolana, tendo em vista a valorização dos hábitos emanados por meio das LNs.
- ✓ Quer com os elementos pré-nominais (e pré-verbal), quer com os de ocorrência na posição pós-nominal (incluindo pós-verbal), a omissão, apesar de afectar também o determinante artigo, tende a cristalizar-se na mesma posição, à direita do núcleo, e com isso a ausência de concordância entre os constituintes. Esta posição resulta, pretensamente, do facto de ser habitual, na variedade implícita, a concordância realizar-se também ao nível ideológico/semântico em oposição ao morfo-sintáctico, por imitação deficitária ou atracção da estrutura das LNs, isto é, pela “modificação na pronúncia” (Saussure 1999:61). Assim, a estatividade dependerá do interesse que a comunidade culta (linguistas, gramáticos, etc.) atribuir, inicialmente, ao sistema linguístico bantu e posteriormente à norma angolana.
- ✓ Os dados, de modo geral, confirmam a instabilidade da norma europeia em Angola e, por conseguinte, a sua variação sincrónica (Marçalo 1994) ao nível deste estrato social.

- ✓ Apesar de posições dissonantes quanto à aceitação do PA como uma variedade, é assente que já apresenta características divergentes, mesmo incostantes, e pontos em contacto com o PE, o que exige um acompanhamento e um tratamento sociolinguístico, descritivo, assentes em *corpora* (oral e escrito) como forma de aferir e inferir as suas particularidades, sem pôr de parte o contributo das LNs, enquanto seu substrato. Nesta perspectiva, uma vez que os resultados do contexto escolar não fogem das observações informais de Chavagne (2005), Inverno (2004, 2009) e de Adriano (2014), percebe-se que há uma pressão social no que diz respeito à reestruturação da LPA enquanto consequência de uma impossibilidade de europeização dos angolanos, se não mesmo do africano. Ao ser um processo, defendemos passos em direcção à normalização começando por apoios materiais, financeiros e humanos ao nível do ministério da educação e do ensino superior, tendo em conta a produção científica.
- ✓ No entanto, os desvios aqui analisados, como o SN, para além de constituírem pistas para tomada de decisões no âmbito didáctico, mais do que desacertos ou erros a alistar, são parte da proficiência dos angolanos, no contacto com o PE. Entendemos ser uma pista que reforça a visão geral dos pesquisadores nesta matéria, tendo em conta a consciencialização para políticas linguísticas consentâneas à realidade actual e natural de Angola. O que quer dizer que, sendo a LPA um “confronto entre a língua nova e a tribal, entre os hábitos do colono e os do povo” (Gaspar et al 2012:86) o seu resultado é escusável a ser unicamente uma imposição externa, pois, a LPA está condenada a responder a esta partilha.
- ✓ Tratando-se de um estudo numa região fronteiriça, palco de cruzamento de culturas, línguas e adopção de naturalidades, sentimos, com o actual crescimento utilitário da LP, a necessidade de adopção de políticas que visem a sua aquisição a partir de interdisciplinaridades que salvaguardem a mobilidade linguística de falantes de português LE para L2.

Sintetizando, os dados permitiram confirmar a hipótese de pesquisa de que a LPA, no contacto multilinguístico, apresenta, sincronicamente, uma variação/re-estruturação, em relação ao PE, pois as construções dos alunos assinalam desvios na sua aquisição enquanto, fundamentalmente, uma L1. A implementação efectiva do ensino das LNs, entendemos ser o primeiro passo na necessidade de reformulação da política linguística, pois a sua introdução nos currículos, admitimos ser uma garantia de uma consciencialização em relação ao ensino da L2, formação de professores a altura, assim como (ao nível de produção científica) sobre a desadequação normativa e sobre a necessidade de uma norma real para os desafios linguísticos no país.

Limitações do estudo

Estando numa situação constrangedora desde 2013, adicionada à conjuntura financeira e socio-económica do país, não nos permitiu trabalhar como parte de uma mesma construção. Razão do condicionamento das nossas forças. Não obstante, não desistimos e não deixamos o nosso destino em mãos alheias. Por isso:

- ✓ Colocámo-nos à disposição de contribuições que visem o enriquecimento do nosso entendimento em relação à aquisição da LPA, pelo facto de não existirem trabalhos cientificamente perfeitos, quando não, trabalhos não susceptíveis a revisões e a permanentes actualizações. Sabendo que a pesquisa científica não se esgota numa única abordagem. Esta leva-nos a assumir a insuficiência de dados mais representativos e de possíveis desvios cujo tempo não nos permitiu rapidamente detectar, como um desafio para próximas pesquisas, assim como para outros que por esta linha se mostrem interessados dada a sua actualidade para a lusofonia e para os angolanos em particular.

Finalmente, desde 2004, um caminho foi feito, mas ainda é longo e possível. Passos positivos são notórios em meio a tantas dificuldades; a quantidade, não obstante

uma qualidade ainda aquém do sonho. O que indica evolução, desde o início da sua construção, sobretudo quando notamos quadros ao nível de outras instituições na província e no país cuja formação a escola ajudou a moldar. Mas é na qualidade do ensino e na produção científica (investigadores e criação de condições materiais) que se impõem a afirmação institucional e cultural, no contexto do país e no da globalização universitária.

Referências bibliográficas

- ADRIANO, Paulino (2014), *Tratamento morfosintático de expressões e estruturas frásicas do português em Angola*. Divergência em relação à norma europeia. Tese de doutoramento. Universidade de Évora.
- ALAIZ, Vitor; GÓIS, Eunice e GONÇALVES, Conceição (2003), *Auto-Avaliação de Escolas. Pensar e Praticar*. Edições ASA.
- ALMEIDA, João & PINTO, José (1990), *Teoria e investigação empírica nas ciências sociais*. 4ª edição. Lisboa.
- ALVES, Maria (2012), *Metodologia científica*. Escolar editor. Rua vale famoso, 37-19-59-006. Lisboa.
- ANÇÃ, Maria (2003), “Didáctica do português língua segunda: Dos contextos emergentes às condições de existência”. In *Encontro nacional da SPDLL*, FLUL, Editores, Pé de Página. Coimbra.
- ANÇÃ, Maria (2013), “Português língua não materna: das culturas de aprendizagem ao ensino da língua”, pp. 473-483. In I.I. *Computacional Ensino, o português como língua não materna: Estratégias, materiais e formação*, Texto de educação, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- ANDRADE, Amália & VIANA, Maria (1996), “Fonética”. In Isabel Hub Faria (Org). *Introdução à linguística geral e portuguesa*, pp. 115-167. Editorial, Caminho. Lisboa.
- AREAL, Américo (1997), *Curso de português*. Questões de gramática/Noções de Latim. Edições Asa-Divisão Gráfica.

- ATKINS, Guy (1955), One-Word tense in cokwe. Cambridge. University Press. In *Africa: Journal of the International African Institute*. Vol.25. Nº 3. pp. 261-273.
- AZEREDO, José (2011), *Gramática Houaiss da língua portuguesa*, São Paulo, Publifolha. Brasil.
- AZEREDO, M.; PINTO, M. & LOPES, M. (2011), *Da comunicação à expressão. Gramática prática de português*. Língua Portuguesa. 3º Ciclo ensino básico e secundário. Editora, SA. Lisboa.
- AZEREDO, Carlos & AZEREDO, Ana (1994), *Metodologia científica. Contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos*. 2ª edição revista. Porto.
- AZUAGA, Luíza (1996), "Morfologia". In Isabel Hub Faria (Org). *Introdução à linguística geral e portuguesa*, pp. 215-244. Editorial, Caminho. Lisboa.
- BAGNO, Marcos (1999), *Preconceito linguístico: O que é, como se faz*. São Paulo, Edições Loyola.
- BAIÃO, Dr. António; CIDADE, Dr. Hernânio; MÚRIAS, Dr. Manuel (1940), *História da expansão portuguesa no mundo*. Vol. II, Editorial Ática. Lisboa.
- BALDÉ, Nailia (2011), *Aquisição do artigo em português L2 por falantes de L1 russo*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- BAPTISTA, Maria (2010), "Alunos surdos: Aquisição da língua gestual e ensino da língua portuguesa". Escola superior de educação de Coimbra. In *Acta do I EIEP*. Exedra, 9 Março de 2010. Acesso: 22.6.15, em: <http://www.exedrajournal.com/docs/02/18-Madalenabatista.pdf>.
- BARBOSA, C. A. (2011), *Dicionário português cokwe*. Editora S.A.
- BARROS, Agnela (1998), Situação do português em Angola In: *Uma política de línguas para o português*. Coloquio1998. Maria H.M.Mateus (Org). Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Edição colibri.
- BARROS, Aidil & LEHFELD, Neide (2007), *Fundamentos de metodologia científica*. 3ª edição. Pearson Prentice Hall. São Paulo.
- BASTIN, Marie-Louise (2010), *Arte decorativa cokwe*. Vol.I Edição: Museu Antropológico da Universidade de Coimbra. Museu do Dundo.2010.
- BECHARA, Evanildo (2009), *Moderna gramática do português*. 37ª edição actualizada pelo novo acordo ortográfico. Editora Nova Fronteira. R.J.

- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari(1991/1994), *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria Alvarez, Sara dos Santos e Telmo Baptista. Porto Editora, LDA.
- BOSTOEN, Koen (2008), “Bantu spirantization. Morphologization, lexicalization and historical classification”, pp. 299–356. In *Diachronica*. Acesso 11.08.17, em: https://www.researchgate.net/publication/233574633_Bantu_Spirantization_Morphologization_Lexicalization_and_Historical_Classification.
- BLEEK, Wilhelm (1862), *Comparative grammar of South African Languages*. London: J.C. Juta Trubner & Co., 60, Paternoster Row.
- BRANCO, Diana (2011), *A competência intercultural no ensino. Propostas para a formação continua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta. Acesso: 10.04.2017, em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2074/1/PLNM%20Diana%20B.pdf>
- BRITO, Ana & RAPOSO, Eduardo (2013), “Complementos, modificadores e adjuntos no Sintagma nominal”. In Raposo, Eduardo et al (2013), *Gramática do português*. Vol. I, pp.1045-1113. Fundação Calouste Gulbenkian.
- CABRAL, Lisender (2005), *Complementos verbais preposicionados do português em Angola*. Tese de mestrado. Faculdade de Letras de Lisboa.
- CALLOU, Dinah (2008), “A propósito de norma, correção e preconceito *lingüístico*: Do presente para o passado”, pp. 57-73. In *Caderno de letras da UFF- Dossiê: Preconceito lingüístico e cânone literário*, nº 36.
- CAMPOS, Ednalvo (2010), “Notas sobre a expressão do objeto indireto no português angolano”. In Marçalo, Maria J, et al (eds.) *II Simpósio mundial de estudos de língua portuguesa - língua portuguesa: Ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora. Acesso: 24.02.2015, em: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg23/05.pdf>.
- C.M. ARMANDO, Ribeiro (1998), *Valores da linguagem e antroponímia. Estudo sobre a língua changana*. Edições Paulinas.
- CANDÉ, Fátima (2008), *A Língua portuguesa na formação de professores de ensino*

- básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau*. Dissertação de mestrado. FCSH. Lisboa.
- CAPPELLO, H. & IVENS, R. (1881), *De Benguela às terras de lacca*. Descrição de uma viagem (África Central e Ocidental). Vol. I. Imprensa Nacional. Lisboa.
- CARDOSO, Ermelinda & FLORES, Maria (2009), “A formação inicial de professores em Angola: problemas e desafios”, p.658. *In Actas do X congresso internacional galego-português de psicopedagogia*, Braga. Universidade de Minho.
- CARRASCO, Agnelo (1988), *Subsídios para o estabelecimento da norma do português em Angola*. Monografia de licenciatura. ISCED-Huila. Angola.
- CARVALHEIRO, Catarina (2011), *Norma e variação _ neologia no jornal A Bola e nos dicionários de referência para o português contemporâneo*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- CARVALHO, Henrique (1890), *Método práctico para falar a língua da Lunda*. Expedição portuguesa ao Muatxiânvua. Imprensa Nacional. Biblioteca Nacional de Lisboa.
- CARVALHO, Eduardo (2009), *Metodologia do trabalho científico*. «Saber-fazer» da investigação para dissertação e teses. Editora: escolar. Lisboa.
- CASTRO, Ivo (1991), *Curso de história da língua portuguesa*. Lisboa. Universidade Aberta.
- CASTRO, Rui (2000), “Para uma (re) conceptualização da educação linguística. Objectivos, conteúdos, pedagogia (s), avaliação”, pp. 191-208. *In Revista portuguesa de humanidades*, Vol. IV.
- CEDES (2013), “A Rainha Lueji A’konde e o império Lunda”. *In Actas da Conferência Internacional sobre a rainha Lueji A’ Nkonde*. Centro de Estudos de Desenvolvimento Social da ULAN. Lueji editora.
- CHAVAGNE, Jean-Pierre (2005), *La langue portugaise d’Angola: étude des écarts par rapport à la norme européenne du portugais*. Thèse de doctorat. Université Lumière. Acesso: 20.10.2014, em: <http://demeter.univ-lyon2.fr/sdx/theses/lyon2/2005/>.
- CHICUMBA, Mateus (2012), *A formação de professores de português, língua*

- segunda (PL2) em Angola: caso da Universidade Katyavala Bwila/Benguela.* Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- CHIVELA, David & NSIANGENGO (2008), *Kutanga nyi kusoneka caha*. Mukanda wa mulongi. Cizavu 1. Inovação no ensino da leitura. Projecto molteno. Longman Angola.
- CHOCOLATE, Francisco & YOBA, Carlos (2007), *Exercício profissional VS Formação universitária*. Editora Capacete - Publicações, Luanda.
- CIPRIANO, Sony (s/d), "O uso e o impacto das línguas locais". In *1º encontro de reflexão sobre cultura e ambiente no leste de Angola*. Associação de naturais e amigos do leste, pp. 10-21. ASLESTE. Angola.
- COELHO, Sebastião (1999), *Angola: História e história da informação*. Luanda, Executive Center.
- COMÊNIO, João (1957), *Didáctica Magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes, Serviço de educação e bolsas, 2006, 5ª edição Fundação Calouste Gulbenkian
- COSSA, Eugénio (2007), *Línguas nacionais no sistema de ensino para o desenvolvimento da educação em Moçambique*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Acesso: 12. 3. 2015, em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10832/000601940.pdf>
- COSTE, R. Galisson (1983), *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra.
- COUTINHO, Maria (1994), "Variação linguística e sinonímia", pp.31-34. In *Actas do Encontro regional da Associação Portuguesa de Linguística*. Edições colibri.
- CRISPIM, Maria (1991), "Português, língua oficial, língua segunda", pp.15 -16. In *Nortisul* nº 1. Jul -Set. Lisboa.
- CRISPIM, Maria (1994), *Antologia - Problemática do ensino da língua portuguesa em contexto lusófono: espaço, problemas e reflexões*. II Vol. ESE. Setúbal.
- CRUZ, Arsénio(2013), *Estudo comparativo entre o perfil linguístico do falante urbano do Lubango e do Huambo e suas implicações no ensino do português*. Tese de doutoramento. FCSH. Lisboa.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley (1984), *Nova gramática do português contemporâneo*. 15ª edição, João Sá da Costa. Lisboa.

- DAY, Robert (1996), *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Publicación científica Nº.558. Segunda edición en español.
- DAVIDSON, Basil (1976/77), *Guia para a história de África*. União dos escritores angolanos. RPA.
- DIRECÇÃO PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO da Lunda-Norte, (2009-2016), *Rescaldo histórico do sector da educação*. Dundo.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA (1954), Decreto 39.666, I série, 20 de Maio, *Estatuto dos indígenas*. Acesso: 12.11.16. Em: <https://dre.tretas.org/dre/285117/> Decreto-lei-39666-de-20-de-ma.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA, (1978) Decreto-lei nº 84/78, 1ª série, 4 de Julho, *Constituição da provincia da Lunda Norte*.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA (1987), I série nº41, artigo Iº, Resolução nº 3/87 de 23 de Maio.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA, (2001), Decreto nº35/01, *Estatuto das instituições do ensino superior*. I Série nº 26, Sexta feira 8 de junho de 2001.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA, (2009), Decreto nº 7/09, de 12 de Maio, *Regiões académicas*.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA, (2011), Decreto presidencial nº 242/11 de 7 de Setembro, *Estatuto orgânico da ULAN*.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA, (2016), Lei nº17 de outubro de 2016, série nº170 Lei nº17/16. *Lei de Bases de Sistema de Educação*.
- DOTTRENS, Robert (1972), *Educar e instruir*. I. Biblioteca de Ciências Pedagógicas. Vol. I. 3ª edição, editora: Estampa, Lda.
- DUARTE, Inês (2000), *Língua portuguesa*. Instrumento de análise. Universidade Aberta.
- _____. (2008), *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Brochura do PNEP. ME, DGIDC. Lisboa.
- DUARTE, Mariana (2013), *O papel da idade na aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto formal*. Dissertação de mestrado. FCSH. Universidade Nova de Lisboa.
- DUARTE, Isabel (2016), "Português, Língua Pluricentrica: Que Português Ensinar

- em aulas de Língua Estrangeira”, pp.217-236. In *Memória, Discurso, e Tecnologia*. Andrade, et al (Org). São Paulo, Terracota Editora. Consultado aos 12.12.2018, em https://www.researchgate.net/publication/313516149_Portugues_Lingua_Pluricentrica_Que_Portugues_Ensinar_Em_Aulas_De_Lingua_Estrangeira
- DUBOIS, Jean et al (1973), *Dictionnaire de linguistique*. Librairie Larousse.
- EDUARDO, Albano & NAUEGE, João (2010), *A análise do programa de português 11ª classe de formação geral na escola de formação de professores/DUNDO* Linguística-Português. Monografia de Licenciatura em Ciências da Educação.
- EDUARDO, Albano (2016), *Expressões nominais genéricas num corpus oral do português de Angola*. Dissertação de mestrado. FCSH. Lisboa.
- ELLIOTT, John (1991), “A Model of professionalism and its Implications and for Teacher Education”, pp.309-318. In *British Educational Research Journal*, 17 (4). Teachers as researchers:
- ESTANQUEIRO, António (s/d), *Aprender a estudar*. Um guia para o sucesso na escola. 7ª edição. Pdf. Acesso: 23.03.16, em: http://www.vestibular1.com.br/novidades/aprenda_a_estudar.pdf.
- ESTRELA, Edite & PINTO-CORREIA (s/d), *Guia essencial da língua portuguesa para a comunicação social*. Coleção Linguística. Editorial Notícias.
- ESPLN, (s/d), *Propostas dos planos curriculares para a licenciatura dos cursos de ensino de linguística francesa e portuguesa*. Angola.
- FARIA, Isabel (2003), “Contacto, variação e mudança linguística”. In Maria H.M. Mateus et al. *Gramática da língua portuguesa*, pp. 33-37. Editorial, Caminho.
- FERNANDES, João & NTONDO, Zavoni (2002), *Angola: povos e linguas*: editorial Nzila, Coleção ensaio / língua e cultura. Luanda.
- FERREIRA et al (1996), “Variação linguística: perspectiva dialectológica”. In Isabel Hub Faria (Org). *Introdução à linguística geral e portuguesa*, pp. 479-502. Editorial, Caminho. Lisboa.
- FIGUEIREDO, Carlos (2008), *A concordance variável no sintagma nominal plural do português reestruturado de Almoxarife* (São Tomé), pp. 23-43. Universidade de Macau. Acesso: 23.11.17, em:

https://www.researchgate.net/publication/274072373_A_concordancia_varia_vel_no_sintagma_nominal_plural_do_portugues_reestruturado_de_almoxari_fe_sao_tome.

FIGUEIREDO, Carlos (2003), O português em Angola. Algumas ocorrências em contexto literário. In *1ª jornadas de língua e cultura portuguesa*, pp.113-128. Universidade de Lisboa.

FLUSOVÁ, Radoslava (2012), *Difusão e desenvolvimento do português vernáculo de Angola*. Facultas philosophica. Universita Masarykova.

FONSECA, Susana (2012), *Aquisição e aprendizagem da referência nominal no contexto do português língua não materna na Guiné-Bissau*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. Tese%20Mestrado%20Susana_Fonseca%20%20%20SN.pdf

FUMBELO, Josué (2017), *A utilização de palavras e expressões de língua cokwe no discurso em português de alunos da 11ª classe da escola do II ciclo do ensino secundário, José Manuel Salukombo na cidade de Saurimo-Lunda Sul*. Monografia de licenciatura. ISCED-Hulia.

GARCÍA, Ofelia (2010), *Bilingual education in the 21st century, a global perspective*. Singapore: Willey Blackwell.

GARDIN, Jean- Baptiste (1975), *Introdução à sociolinguística*. A Linguística Social. Editora Aster.

GASPAR, Lisete et al (2012), *A Língua portuguesa e o seu ensino em Angola*. Editora: Dialogarts Rio de Janeiro: Acesso: 20.11.16, em: http://www.dialogart.uerj.br/aquios/2012-115_monografia0%20web.pdf.

GODINHO, Ana (2005), *Aquisição da concordance de plural no sintagma nominal por aprendentes chineses de português língua estrangeira*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.

GOMES, Joaquim (1995), *Para a história da educação em Portugal*. Seis estudos. Porto Editora, Lda. Portugal.

GOMES, Aldónio & CAVACAS, Fernanda (2005), *Escrever direito- Ortografia*. Edição Clássica editora.

- GOMES, Paulo (2007), “Educação no Brasil: A formação de agentes de educação”, pp.31-49. In *Revista de Ciência da Educação-UNISAL-Americana/SP* Ano IX-Nº16, 1º semestre/2007.
- GOMES, Álvaro (2008), *Gramática pedagógica e cultural da língua portuguesa*. 3º Ciclo do ensino básico e ensino secundário. Edição Flumen, Porto editora.
- GONÇALVES, Perpétua (1996), *Português de Moçambique uma variedade em formação*. Universidade Eduardo Mondlane.Editor: Livraria Universitária.
- _____. (2005), “Falsos sucessos no processamento do *input* na aquisição de L2: Papel da ambiguidade na génese do português de Moçambique”, pp. 47-73.In *Revista Abralin 4*. (1 e 2).
- _____. (2013), “O português em África”. In Raposo, Eduardo, B.P., et al (2013), *Gramática do português*, Vol. I, pp.157-177. Fundação Calouste Gulbenkian.
- GREENBERG, Joseph (1963), *Languages of Africa*. Bloomington.Indiana University.
- GROSSO, Maria (2007/5), “O perfil do professor de português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural” in R. Bizarro e F. Braga, *formação de professores de línguas estrangeiras, reflexões, Estudos e Experiências*, Porto Editora.
- GOVERNO DA REPÚBLICA DE ANGOLA, (2012-2020), *Plano Nacional de Formação de Quadros*. Luanda.
- GOVERNO DA REPÚBLICA DE ANGOLA, (2013-2020), *Plano Nacional de Formação de Quadros*. Versão Final. Luanda.
- GUTHRIE, Malcolm (1967), *Comparative bantu. An introduction to the comparative linguistics and prehistory of the bantu languages*, Gregg Press, Ltd.
- GUTHRIE, Malcolm (1970), *Comparative bantu. An introduction to the comparative linguistics and prehistory of the bantu languages*, Vol.3. Gregg Press, Ltd.
- HAGEMEIJER, Tjerk (2016), *O português em contacto em África*, pp. 43-67.
- Acesso aos: 3.02.17, em:
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/31040/1/Hagemeijer2016%28MLP%29.pdf>
- HEAD, Brian (1994), “O «dialecto brasileiro» segundo Leite de Vasconcellos”. In *Variação linguística no espaço, no tempo e na sociedade*. Actas do encontro regional da Associação Portuguesa de Linguística, pp. 295-311. Edições colibri. Lisboa.

- IMA-PANZO, João (2009), *A política educativa angolana face à heterogeneidade linguística e cultural*. Considerações. Dissertação de mestrado. Universidade Nova de Lisboa.
- IMA-PANZO, João (2013), *As representações dos professores sobre o português língua segunda: Linhas de actuação*. Programa de formação contínua para professores do ensino primário em Angola, Tese de doutoramento. Universidade da Beira Interior.
- INIDE (2003), *Relatório Explicativo dos Organigramas do Sistema de Educação*. Ministério da Educação, Luanda.
- INIDE (2011), *Educação: Sete línguas nacionais entram em consolidação no ensino*, Luanda.
- INIDE, (2013), *Programa de língua portuguesa, 10ª Classe*, Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário. Luanda
- INIDE, (2015), *Projecto estratégia de inserção das línguas nacionais no ensino*. Luanda
- INIDE, (2016), *Programa de língua portuguesa*, Ministério da Educação, Luanda.
- INSTITUTO DE LÍNGUAS NACIONAIS (1982), *kukumba ce kuma Camwenemwene. Jita Yaya lume*. Elaborado pelo grupo de trabalho da língua cokwe.
- INVERNO, Liliana (2004), *Português vernáculo do Brasil e Português vernáculo de Angola: reestruturação parcial vs mudança linguística*, pp. 201-213. In M. Fernández. M. Fernández- Ferreiro e Nancy Vázquez-Veiga, eds). Los Criollos de base ibérica: ACBLPE, Madrid.
- _____. (2009a), “A transição de Angola para o português vernáculo: estudo Morfossintático do sintagma nominal”. In Carvalho, Ana. (Org.) *Português em contacto*, pp.1-12. Madrid, Frankfurt: ibero-americana Vervuert. Acesso: 24.01.16, em: <http://www.uc.pt/creolistics/research/agola/invernoforthcoming>.
- _____. (2009), *Contact-Induced restructuring of portuguese morphosyntax in interior Angola*. Evidence from Dundo (Lunda Norte). Tese de doutoramento. Faculdade de Letra. Universidade de Coimbra. Acesso: 23. 11.17, em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15465/1/Tese%20doutoramento_Liliana%20Inverno.pdf

- INVERNO, Liliana (2018), *Contacto linguístico em Angola: retrospectiva e perspetivas para uma política linguística*, pp82-105. In Paulo F.Pinto e Silvia M.Pfeifer, *Políticas linguísticas em português*. Lisboa. LIDEL.
- JESUS, Maria (2010-2012), *Estudo de caso: O uso da língua portuguesa por jovens provindos de outros países nos domínios privado, público e educativo*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta.
- JON-AND, Anna (2011), *Variação, contacto e mudança linguística em Moçambique e Cabo Verde. A concordance variável de número em sintagmas nominais do português*. Tese doutoral. Stockholm University. Acesso: 22.11.17, em: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:464222/FULLTEXT01.pdf>
- JOUËT-PASTRÉ, Clémence (2008), “Uma constelação em expansão: variação linguística e ensino do português nos EUA”. In Osório, Paulo e Meyer, Rosa M (2008) *Português língua segunda e língua estrangeira*. Da (s) Teoria (s) à (s) Prática (s), pp. 75-82. Lidel-Edições técnicas.
- KÂMBUA, Augusto (2002), “A problemática da coabitação linguística em Angola”. In *XII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, pp.103-109. AULP, Luanda.
- KARGIANIS, Carla (2010), *O impacto dos manuais do português do 1º ciclo do ensino primário em turmas multiculturais*. Dissertação de mestrado. Universidade Nova de Lisboa.
- KENNEDY, Graeme (1998), *An introduction to corpus linguistics*. Studies in language and linguistics. Longman. London and New York.
- KEKENBOSCH,Christtiane (2007), *A memória e a linguagem*. Porto editora, Lda
- KÖCHE, José (1997), *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. 22ª edição. Petrópolis, Editora Vozes, RJ.
- KOSARYGA, Olga (2013), *Aprendizagem da constituição do grupo nominal num corpus de português língua estrangeira/ língua segunda*. Faculdade de Letra. Universidade de Coimbra. Acesso: 22.5.15, em:http://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23750/dissert/olga_kosariga.pdf.
- KRASHEN, Stephen (1981), *Second language acquisition and second language learning*. California. University of Southern. California.

- KRASHEN, Stephen & TERRELL, Tracy (1983), *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. First edition 1983. Pergamon/Alemany.
- KRASHEN, Stephen. D (1985), *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow. Longman. Grup UK.
- KUKANDA, Vatomene (1986), *Notas de introdução à Linguística Bantu*. Universidade Agostinho Neto. ISCED-Huíla.
- LADO, Roberto (1971), *Introdução à linguística aplicada*. S. Paulo, Livraria Pioneira Editora.
- LAPA, M. Rodrigues (1973), *Estilística da língua portuguesa*. Seara Nova. Lisboa
- LEIRIA, Isabel (1991), *A aquisição dos aspectos verbais por falantes de português-europeu língua não-materna expressos pelos pretéritos perfeitos e imperfeito*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras de Lisboa.
- LEIRIA, Isabel (1999), "Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino". Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Acesso: 09.09.14, em: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>.
- LEIRIA, Isabel (2006), *Léxico, aquisição e ensino do português europeu língua não materna*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- LIMA, Mesquitela(s/d), "A história do povo do leste de Angola e outras contribuições". In *1º encontro de reflexão sobre cultura e ambiente no leste de Angola*. Associação de naturais e amigos do leste, pp. 29-36. ASLESTE.
- _____. (s/d), "A sociedade tshokwe, a baixa de kassanji, os Jinga e a rainha Jinga". In *1º encontro de reflexão sobre cultura e ambiente no leste de Angola*. Associação de naturais e amigos do leste, pp. 37-60. ASLESTE.
- _____. (1989), *Os Kiaka de Angola. O parentesco*. 2º Vol. Edições Távola Redonda. Lisboa.
- LOPES, Armando (2002) "O Português como língua segunda em África: problemática de planificação e política linguística". In *Uma Política para o Português*, pp.15-31. Departamento de linguística e literatura. Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane. Edições Colibri.
- MACAI, A. (1987), *A discordância entre a sintaxe da língua falada e a da língua escrita como uma das causas do baixo aproveitamento em português dos*

- alunos regulares da 7ª classe do Saurimo*. ISCED-Huila. Universidade Agostinho Neto.
- MACIEL, Carlos. (1992), “Português língua estrangeira considerações sobre a construção da nossa imagem por nós e pelos outros”. In *Homenagem a Eduardo Lourenço – Colectânea de Estudos*. ICALP. Lisboa
- MADEIRA, Ana (2008), “Aquisição de L2”. In Osório, Paulo & Meyer, Rosa Marina (2008), *Português língua segunda e língua estrangeira. Da(s) Teoria(s) à Prática(s)*, pp. 189-203. Lidel-Edições Técnicas, Lda. Lisboa.
- MAGALHÃES, António (2004), *A identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição*, pp.79-82. Edição: Fundação Calouste Gulbenkian, FCT.
- MALFADA, Mendes (2005), “Cabo Verde_ ir à escola em L2”. In *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*, p.113. Edição. Colibri, CIDAC.Lisboa
- MANASSA, João (2014), *Lunda. História e sociedade*. 2ª edição, Editora Mayamba. Luanda, Angola.
- MANÉ, Djiby (2007), *Os crioulos portugueses do Golfo da Guiné: quatro línguas diferentes ou dialectos de uma mesma língua?* Tese de doutoramento. Universidade de Brasília. Acesso: 2.03.16, em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3078/1/2007_DjibyMane.pdf
- MARÇALO, Maria (1994), “A dinâmica da língua-implicações num estudo Sincrónico”. In *Variação linguística no espaço, no tempo e na sociedade*. Actas do encontro regional da associação portuguesa de linguística, pp. 89-93. Edições Colibri. Lisboa.
- MARCEILESI, Jean-Baptiste & GARDIN, B. (1975), *Introdução à Sociolinguística*. A linguística social. Editora Aster.
- MARIMBA, Fineza (2016), *Aquisição de artigos em português língua segunda por falantes de língua materna kikongo*. Dissertação de Mestrado. FCSH. Universidade Nova de Lisboa.
- MARQUES, Irene (1983), “Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola”. In *Actas do congresso sobre a situação actual da língua portuguesa no Mundo*. Vol. I, pp. 205-223, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa: Lisboa.

- MARQUES, Maria (2003), *Português língua segunda*, Universidade Aberta, Lisboa.
- MARTINET, André (1991), *Elementos de linguística geral*. Coleção «Nova Universidade» Tradução adaptada para leitores de língua portuguesa. 11ª edição portuguesa. Livraria Sá da Costa Editora.
- MARTINHO, Ana (1996), “Manuais e ensino do português em Angola e Moçambique”. In Inês Duarte & Isabel Leiria (1996) *Congresso Internacional sobre o português*, pp.75-89. Vol.III. APL. Edições Colibri. Lisboa.
- MARTINS, João (1990), *Elementos da gramática utchokwe*. Lisboa.
- MARTINS, Ana (2005), *Proposta de programa de: Didáctica do português, programação, planificação e avaliação em português*. 3º Ano, Linguística portuguesa. Luanda. Universidade Agostinho Neto.
- MARTINS, Ana (2009), “Investigação e Ensino da Língua Portuguesa (IELP): Intervenção regulada no ensino do PLNM”. In *Material e Metodologias para o ensino do Portuguesa como Língua Não Materna*, pp. 23-25. Textos do Seminário. Fundação Calouste Gulbenkian. Acesso: 20.1.2018, em: <http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf>
- MATEUS, Maria (Coord.) (1998), *Uma política de língua para o português*. Colóquio. Organização: Instituto de linguística Teórica e computacional. Edições Colibri. Lisboa.
- MATEUS et al (2003), *Gramática da língua portuguesa*. 5ª edição. Editorial. Cominho, SA, Lisboa.
- _____. (2005), A mudança da língua no tempo e no espaço. In Mateus, Maria H.M.; Nascimento, Fernanda B. *A língua portuguesa em mudança*, pp.15-30. Editorial Caminho, SA, Lisboa.
- _____. (2008), *Difusão da língua portuguesa no mundo*. FLUL/ILTEC. Acesso: 21.10.2014, em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/>
- MATOS, Gabriela (2013), “Eclipse” In Raposo et al (2013), *Gramática do português*. Vol.2, pp. 2351-2386. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- MATTOSO, José, MAGALHÃES, Ana & ALÇADA, Isabel (1993), *Os primeiros reis*. História de Portugal. Vol. I. Editorial Caminho, SA, Lisboa.
- MATTOS E SILVA, Rosa (1983), “Dizem que vai mal o vernáculo no Brasil (Reflexão

- sobre o Português e seu ensino)". Universidade Federal da Bahia. In *Acta do congresso sobre a situação actual da língua portuguesa no Mundo*. _Vol. I. Lisboa, ICLP. 1985.
- MBANGALE, Machozi (1994), *Empréstimos portugueses em Suaíli. Alguns aspectos da sua intergração morfológica*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa.
- MBANGALE, Machozi (2003), "Particularidades lexicais do português em África". Browsing 06. In *Revista de humanidades e tecnologias* nº09 (2003). Edições Universitárias Lusófia. Acesso:12.02.16, em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2526/1154.pdf?>.
- MBANGALE, Machozi (2008), *Estudo morfológico dos empréstimos portugueses integrados no suaíli*. Acesso: 2.02.16, em: <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/114/1/machozi.pdf>
- MENDES, Beatriz (1983), *Contributo para o estudo da língua portuguesa em Angola*. Instituto de Linguística da Faculdade de Letras de Lisboa.
- MENDES, Amália (2009), *Referencial para o ensino em português língua segunda em Cabo Verde*. No contexto da oficialização da língua cabo verdiana. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- MENDONÇA, José (2008, 24 fevereiro), "Haverá harmonia na terra de babel?" *Jornal de Angola*.
- MIGUEL, Maria (2003), *Dinâmica da pronominalização no português de Luanda*. Editora Nzila. Luanda - Angola.
- MINGAS, Amélia (2000), *Interferência do kimbundu no português falado em Lwanda*. Edições Chá de Caxinde.
- MINGAS, Amélia(2002), "Português de Angola: uma realidade", in: XII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, Luanda.
- MOGARRO, Maria (2005-2015) Os testemunhos orais na investigação Histórico-Educativa, pp. 146-196. In *História da educação. Fundamentos Teóricos e Metodológicos de pesquisa: Balanço da investigação portuguesa*. CITCEM.Porto, Lisboa.
- MOTA, M. Coelho (1996), "Línguas em contactato". In Isabel Hub Faria (Org).

- Introdução à linguística geral e portuguesa*, pp. 505-533. Editorial, Caminho. Lisboa.
- NÉRICI, Imídeo (1981), *Didáctica geral dinâmica*. Atlas 6ª edição. Editora Atlas S.A, São Paulo.
- _____. (1991), *Introdução à didáctica geral*. Atlas 16ª edição. Editora atlas S.A, São Paulo.
- NETO, Conceição (2009), *O perfil linguístico e comunicativo dos alunos da escola de formação de professores “Garcia Neto”* Luanda-Angola. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa
- NGUNGA, Armindo (2002), *Elementos de gramática de yao*. Imprensa Universitária. Maputo.
- NGUNGA, Armindo (2004), *Introdução à linguística bantu*. Universidade Eduardo Mondlane, Imprensa Universitária.
- NGUNGA, Armindo & SIMBINE, Madalena (2012), *Gramática descritiva da língua changana*. Edição: autores. Centro de estudos africano (CEA)-UEM.
- NGUNGA, Armindo (2012a), “Interferências de línguas moçambicanas em português falado em Moçambique”. *Revista científica da UEM*, pp. 7-20. Série: Letras e ciências sociais, 0 (1).
- NGINGUI-BARROS, Pedro (2002), “Que tipo de ensino superior para o Desenvolvimento de Angola”. In *XII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, pp. 33-44, AULP, Luanda.
- NHAMPOCA, Ezra (2015), “Ensino bilingue em Moçambique: Introdução e percursos” pp.82-100, *Work Pap. Linguistic*, 16 (2). Florianópolis, Acesso, 12.02.2017, em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n2p82/33217>
- NÓVOA, António et al (1995), *Profissão professor*. Coleção Ciência da Educação 2ª edição. Porto editora.
- NTONDO, Zavoni (s/d), “A contribuição para uma normalização ortográfica da toponímia angolana”, pp. 97-111. Acesso 30.02.2017, em: <http://pt.scribd.com/doc/48535716/Normalizacao-ortografica-da-toponimia-angolana>.
- NTONDO, Zavoni (2014), *Fonologia e morfologia do kwanyama* (R21), 1ª edição.

Luanda.

NURSE, Derek & PHILIPSON, Gérard (2003), *The bantu language*. First published by Routledge. New York.

NURSE, Derek (2008), *Tense and aspect in bantu*. Oxford University Press Inc. New York

NZAU, Domingos (2011), *A língua portuguesa em Angola. Um contributo para a sua nacionalização*. Tese de doutoramento. Acesso: 25.06.15, em: <https://www.wadelinotorre.com/tese/domingos-ndele-nzau.pdf>.

NZAU, Domingos; VENÂNCIO, José & SARDINHA, Maria (2013), “Em torno da consagração de uma variante angolana do português: subsídio para uma reflexão”. In *Limite*, (2013) nº7, pp. 159-180.

PARO, Vitor (2010), *Educação como exercício de poder*. crítica ao senso comum em educação, São Paulo, 2ª edição, Coleção questões da nossa época. Vitor Henrique Paro-2.ed-SP.

PAUL, Hermann (1966), *Princípios fundamentais da história da língua*. Do original alemão intitulado: Pinzipien der sprachgeschichte, Siebente, unveränderte Auflage, 1966. Max Niemeyer Verlag Tübingen. Tradução de Maria Luisa Schemann. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa

PAUL, Teyssier (1982), *História da língua portuguesa*. Edição. Sá da Costa. Lisboa.

PERES, João & MÓIA, Telmo (1995), *Áreas críticas da língua portuguesa*. 2ª edição Editorial caminho, SA, Lisboa.

PEREIRA, Dulce; ARIM, Eva & CARVALHO, Nuno (2008), “Crioulo de Cabo Verde, Aspectos sociolinguísticos”, pp. 19-42. In *Diversidade linguística na escola portuguesa*, ILTEC, Fundação Calouste Gulbenkian.

PEREIRA, Isabel & MARTINS, Cristina (2009), “Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes”, pp.31-36. In *Metodologias e Materiais para o ensino do Portuguesa como Língua Não Materna*. Textos do Seminário. Fundação Calouste Gulbenkian. Acesso: 20.1.2018, em: <http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf>

PERRENOUD, Philippe (1994), “o que está em jogo, a nível dos estabelecimentos

- escolares, numa renovação didáctica”. In Thurler, Monica Gather e de Perrenoud, Philippe (1994), *A escola e a mudança. Contributos Sociológicos* Lisboa. Escolar Editora.
- PETTER, Margarida (2014), “Línguas africanas e línguas de tráfico”. In Ivana S. Lima & Laurado Carmo (Org). *História social da língua nacional.2. diáspora africana*, pp. 345-352. Nau-editora Faperj. Rio de Janeiro.
- PILETTI, Claudino (2010), *Didática Geral*. 24ª edição. São Paulo. Ática.
- PINTO, Matilde (2011), *Desvios na representação ortográfica das vogais posteriores por aprendentes de português língua não materna (PLNM)*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/20245/1/TESE%20Matilde%20Pinto.pdf>.
- PORTO, Renata (2007), “Os estudos sociolinguísticos sobre o code-switching: uma revisão bibliográfica”. Consultado aos 14.03.2019, em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_9_os_estudos_sociolinguisticos_sobre_o_code_switching.pdf
- POSTIC, Marcel (1990), “O processo ensino-aprendizagem”. In *A relação pedagógica*. 2ª edição. Coimbra Editora. *Colecção Psicopedagogia*.
- QUINO, António (2005), *A importância das línguas africanas de Angola no processo de aprendizagem da língua portuguesa*. Monografia de licenciatura. ISCED-Luanda Universidade Agostinho Neto.
- RAMOS, Adelcise (2012), *Análise dos manuais de língua portuguesa dos 7º e 8º anos de escolaridade em Cabo Verde—um olhar sobre a escrita*. Tese de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- RAPOSO, Eduardo (1984), “Algumas observações sobre a noção de «língua portuguesa»” in *Boletim de Filologia*, pp.585-592. Lisboa, 29,1984. Extraído Do [observlingport.pdf](#) aos 20.10.15.
- RAPOSO, Eduardo et al (Org.) (2013), *Gramática do português*, Vols.I e II. Edição: Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- REPÚBLICA DE ANGOLA, (2012), *Relatório final de estratégia nacional de Formação de quadros*. Sumário Executivo. Casa Civil da Presidência da República.

- RICHARDS, Jack & RODGERS, Theodore (1986), *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*. Cambridge Language Teaching Library.
- RODRIGUES, Aryon (2002), "Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil", pp. 11-25. In Bagno, Marcos (2002), *Linguística da norma*, [org] humanista. Edições Loyola, São Paulo, Brasil.
- RODRIGUES, Marília (2012), *A língua portuguesa como língua segunda na Província do Huambo*. Caracterização educativa e propostas pedagógicas para a formação de professores do 1º nível. Tese de doutoramento. FSCH. Lisboa.
- SANTIAGO, Joane (2013), *Zoonímia histórico-comparativa bantu: Os Cinco Grandes Herbívoros Africanos*. Acesso 24.02.17, em: http://www.rhinoresourcecenter.com/pdf_files/140/1403765149.pdf
- SANTOS, Eduardo (1962), *Elementos de gramática quíoca*, Lisboa, Editora: Agência-geral do ultramar.
- SANTOS, Orlando (2010), *Estudos Étnicos e Africanos*. Acesso: 20.4.15, em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp126183.pdf>
- SAUSSURE, Ferdinand (1999), *Curso de linguística geral*. Tradução de José V. Aragão. 8ª edição. Publicações Dom Quixote.
- SERROTE, João (2015), *Antroponímia da língua Kimbundu em Malanje*. Dissertação de Mestrado. FCSH. Lisboa.
- SEVERINO, Antonio (2007), *Metodologia do trabalho científico*. 23ª edição. Revista e actualizada. Cortez editora. SP.
- SILVA, Elisete (1992-1994), "O papel societal do sistema de ensino na Angola colonial (1926-1974)", pp.103-130. In *Revista Internacional de Estudos Africanos*. Nº16 e17. IIICT. Lisboa.
- SILVA, Maria (s/d), *Aquisição de uma língua segunda: muitas questões e algumas respostas*. ESSE de Paula Frassinetti: Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa. Acesso: 30.11. 2016. Em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/723/2/SeE10_Aquisi_oCristinaVieira.pdf

- SILVA, Eugênio & CARVALHO, Maria (2009), “Educação em Angola e (des) igualdades de género: Quando a tradição cultural é factor de exclusão”, pp. 2401-2416. In *Actas do X congresso Internacional Galego-português de psicopedagogia*, Braga, Universidade de Minho.
- SOARES DA SILVA, Augusto (2014), “Variação linguística e pluricentrismo: Novos conceitos e descrições”, pp. 838-845. Acesso aos 21.07.2018, em: <http://cilx2018.uvigo.gal/actas/pdf/var001.pdf>
- SOUZA, Fonseca (2012), *Etnografia de Angola. Entre a pesquisa e o Desenvolvimento de poílíticas culturais*. Edição: Mayamba Editora.
- SOUSA, Maria e BAPTISTA, Cristina (2011), *Como fazer investigação, dissertações ,teses e relatórios*. Segundo Bolonha. Pactor-Edições de ciências sociais, forense e da educação. 4ª edição. Lisboa.
- STERN, H.H (1983), *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- STREET, Brian & LEFSTEIN, Adam (2007), *Literacy; an advanced resource book*. Routledge applied linguistics. London and New York
- TABILO, Lía (2011), *Ensino do português como língua estrangeira por professores não nativos*. Dissertação de Mestardo. FCSH. Universidade Nova de Lisboa. Acesso: 27.02.15. Em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/7160/1/O%20ENSINO%20DO%20PORTUGUÊS%20COMO%20LÍNGUA%20ESTRANGEIRA%20POR%20PROFESSORES%20NÃO%20NATIVOS%20-%20Lía%20Tabilo.pdf>
- TAVANI, Giuseppe (1976), “Problemas de expressão linguístico-literária nos países africanos de independência recente”, pp 80-92. In *Estudos italianos em Portugal*. Istituto italiano di cultura in Portogallo. Rua do Salitre, 146. Lisboa.
- TAVARES, Ana (2009), *História e Memorial. Estudos sobre as sociedades Lunda e Cokwe de Angola*. Tese de Doutoramento. FCSH. Lisboa.
- THURLER, Monica & PERRENOUD, Philippe (1994), *A escola e a mudança*. Colecção; cadernos de inovação educacional. Escolar editora. Portugal.
- TOURY, Gideon (1999), “A Handful of paragraphs on ‘Translation’ and ‘Norms’”. in Christina Schaffner, *Translation and Norms*, pp.10-32 Clevedon: Multilingual matters.

- VALENTE, José (1964), *Gramática Umbundu. A língua do centro de Angola*. Junta de Instituição do Ultramar. Lisboa.
- VILLALVA, Alina (2003), “Estrutura morfológica básica”. In Mateus et al, *Gramática da língua portuguesa*, pp.917-938. 5ª edição. Editorial Caminho. SA. Lisboa.
- _____. (2008), *Morfologia do português*, Universidade Aberta, Lisboa.
- VILELA, Mário (1994), *Estudos de lexicologia do português*. 2ª edição. Coimbra Livraria, Almedina.
- _____. (1999), *Gramática da língua portuguesa. Gramática da palavra. Gramática da frase. Gramática do texto/Diálogo*. 2ª edição. Livraria Almedina.
- _____. (1999a), *A língua portuguesa em África: Tendência e factos*. Africana studia.
- XAVIER, Maria & MATEUS Maria (Org) (1990), *Dicionários de termos linguísticos*, Vol.I e II, edições cosmos. Lisboa.
- ZAU, Filipe (2000), *Angola: Trilhos para o desenvolvimento*. Universidade Aberta. Lisboa.
- ZAU, Filipe (2002), “O bilinguismo e o multilinguismo. A realidade sociocultural que não devemos ocultar”, pp.182-183 In *XII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, AULP, Luanda.

Dicionários

- DICIONÁRIO de Língua Portuguesa, colecção universal, 1995
- DICIONÁRIO de Metalinguagens da Didáctica, 2000. Edição: Porto Editora
- DICIONÁRIO de Língua Portuguesa, Lello, 2004. Colecção universal
- DICIONÁRIO de Língua Portuguesa, Universal, 2006. Texto editores. Lda.
- DICIONÁRIO de Língua Portuguesa Houaiss. Versão 2.0a Abril. 2007.
- DICIONÁRIO de Língua Portuguesa, 2011. Edição: Porto Editora.

Outras consultas:

- ✓ DEIL (2016/17), *Relação nominal de professores contratados*.
- ✓ ESPLN, (s/d), *Boletim informativo*.

- ✓ ESPLN-Universidade Agostinho Neto, (2007/08), *caderno do finalista*.
- ✓ ESPLN, (2016), *Programa de língua portuguesa*.
- ✓ ULAN (s/d), *Síntese cronológica de acções desenvolvidas*.
- ✓ ULAN, (s/d), *Curriculum geral da Universidade Lueje A'Nkonde*.
- ✓ http://ia89.ac-dijon.fr/?casnav_angola. Acesso: 09.09.2015
- ✓ http://imgs.sapo.pt/jornaldeangola/content/pdf/constituicao-aprovada_4.2.2010-rui-finalissima.pdf. Acesso: 11.02.17
- ✓ <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-legitimidade-da-locucao-em-meio-a/34160> Acesso: 2/7/2018
- ✓ <https://www.uan.ao/wp-content/uploads/2016/06/Decreto-7-09.pdf>. Acesso:12/11/2015
- ✓ <http://isced.ed.ao/assets/120/Normas%20Gerais%20Reguladoras%20do%20Ensino%20Superior.pdf>. Acesso: 2/2/2017.
- ✓ [http:// www.lundanorte.gov.ao/informacoesProvinciais.aspx](http://www.lundanorte.gov.ao/informacoesProvinciais.aspx). Acesso: 6. 6. 2016.
- ✓ <https://ventosdalusofonia.wordpress.com/2014/03/12/o-desafio-de-harmonizar-os-alfabetos-das-linguas-locais-de-angola>. Acesso: 20.7.2016.
- ✓ http://is.muni.cz/th/342269/ff_b/Difusao_e_desenvolvimento_do_portugues_Angola_RF.pdf. Acesso: 20.9.2016.
- ✓ <http://isced.ed.ao/assets/120/Normas%20Gerais%20Reguladoras%20do%20Ensino%20Superior.pdf>. Acesso: 20.05.17.
- ✓ <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/download/1984-8420.2015v16n2p82/33217>. Acesso: 20.02.17
- ✓ <http://www.portalangop.co.ao/motix/pt.pt/noticias/educacao/2011/0/4/sete-linguas-nacionaisentram-consolidacao-ensino-este-ano.html>. Acesso: 07.11.2013.
- ✓ <https://www.britannica.com/place/Luba-Lunda-states>. Acesso: 11.5.17.
- ✓ <https://www.google.pt/search?q=carte+ethnolinguistique+de+angola+2002&>

- client=opera&hs=pjS&tbm=isch&source. Acesso: 22.03.2016
- ✓ http://welvitchia.com/SESA_files/Lei%2013_01_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf. Acesso: 16.2. 2017.
 - ✓ <https://www.google.pt/search?q=mapa+da+lunda+norte&client>. Acesso: 6.5.2015.
 - ✓ <http://paginaglobal.blogspot.pt/>. 2017/04/quem-pretende-subve. Acesso: 11.6.2015.
 - ✓ https://www.google.pt/search?q=imagens+antigas+de+caungula&client=opera&hs=UNU&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=zSgUXwm_anf6M%253A%252CqZNqeW3lhngpWM%252C_&usg=__St5AtnCDtNml3lcMls-7MxYo-GM%3D&sa=X&ved=0ahUKEwjIw_vhtODZAh-VluxQKHYBPCHsQ9QEIKTAA#imgrc=Fm6VKaYDoYu2M. Acesso: 19.11.2017.
 - ✓ <https://www.monografias.com/pt/trabalhos3/reforma-educativa/reforma-educativa.shtml>. Acesso: 11.3.2015
 - ✓ http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf Acesso: 12.5.2017.
 - ✓ <https://www.google.com/search?q=imagem+Lunda+Norte&client=opera&hs> Acesso: 11.3.2015.
 - ✓ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas.pdf. Acesso: 23.6.2018.
 - ✓ https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/manual_quarepe_orientador.pdf. Acesso: 7/8/15.
 - ✓ <https://www.google.pt/search?q=Quadro+Europeu+Comum+de+Referência+para+as+Línguas&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox>. Acesso: 21.10.17.
 - ✓ http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/apdf/dec_universal_direitos_linguisticos. Acesso: 2.09.16.

- ✓ http://censo.ine.gov.ao/xportal/xmain?xid=censo2014&xpgid=provincias&provincias-generic-detail_gry=BOUI=10327808&actualmenu=10327808. Acesso: 20.1.2018.
- ✓ <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188700por.pdf>. Acesso: 07.04. 2015.
- ✓ <http://www.unesco.org.br> . Acesso: 14.11.15.
- ✓ [http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho Comunicacao_oral_idinscrito_2393_eaa3bdf0240099d9491ffeb8d481fbae.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_2393_eaa3bdf0240099d9491ffeb8d481fbae.pdf) Acesso:12.5.2017.
- ✓ http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/303/artigo5_alfredo_aurea.pdf?sequence=1. Acesso: 7.5.2015.
- ✓ <http://run.unl.pt/bitstream/10362/5306/1/Do%20Monopartidarismo%20%C3%A0%20Transi%C3%A7%C3%A3o%20Democr%C3%A1tica%20em%20Angola.pdf> . Acesso: 21.7.2016.
- ✓ <http://run.unl.pt/bitstream/10362/2521/3/historia%20da%20colonizacao.pdf>
- ✓ <http://Observatoriolinguaportuguesa.org/wp-content/uploads/20>. Acesso: 4.04.2016.
- ✓ <https://run.unl.pt/bitstream/10362/13887/1/História%20e%20Memória.pdf>
- ✓ *The Leipzig glossing rules: Conventions for interlinear morpheme glosses.* Acesso: 7.07.17, em: <https://www.eva.mpg.de/lingua/pdf/Glossing-Rules.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Solicitação à Direcção Provincial da Educação

A

DIRECÇÃO PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO

LUNDA-NORTE

DUNDO

09.02.2017

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO

CORDIAIS SAUDAÇÕES

Sou aluno, Albano Agostinho Eduardo, da Universidade de Évora frequentando o curso de linguística.

Havendo a necessidade de recolher dados para a pesquisa em curso no âmbito da dissertação de doutoramento sobre o tema: AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA NO CONTEXTO DA ESCOLA ANGOLANA. PERSPECTIVA PARA A NORMALIZAÇÃO DO PORTUGUÊS FALADO EM ANGOLA, Venho por meio desta solicitar o apoio institucional, em particular do Departamento de Estatística, no que diz respeito à disponibilização de dados relativos à rede escolar da nossa província, número actual de professores, alunos (quantidade e qualidade), preenchimento de questionários e entrevistas, quando necessário (aos responsáveis de alguns departamentos).

Obs: A aplicação dos instrumentos de pesquisa será feita em fases distintas tendo em conta as condições exigidas por qualquer pesquisa científica.

Albano Agostinho Eduardo



Anexo 2: Solicitação ao Decano da ESPLN



Anexo 3: Despacho do Decano da ESPLN



Anexo 4: Comprovativo de inscrição em dissertação



Comprovativo de inscrição em Dissertação

Albano Agostinho Eduardo, aluno nº 32786 da Universidade de Évora, no Programa de Doutoramento de **Linguística (Tutoria)** - 2014/2017 (cód. 279), efectuou no dia 4/2/2015 - Ano letivo 2014/2015, o registo/inscrição na Dissertação, com o Título **Aquisição do português língua segunda no contexto da escola angolana, perspectivas para a normalização do português falado em Angola** sob orientação de Professor(a) Ana Alexandra Lázaro Vieira da Silva da Universidade de Évora, a qual deverá ser concluída e entregue até dia 8/9/2017.

Serviços Académicos da Universidade de Évora
12 de maio de 2016

O funcionário



(Maria João Doutor Zorro)

Ativ
Aced

Anexo 5: Ficha sociolinguística do professor de LP

Universidade de Évora
Doutoramento em Linguística
Ano académico 2015/16

TEMA: AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA NO CONTEXTO DA ESCOLA ANGOLANA. PERSPECTIVAS PARA A NORMALIZAÇÃO DO PORTUGUÊS FALADO EM ANGOLA.

Ficha sociolinguística do professor de Língua Portuguesa

Idade 26 Sexo M naturalidade Luanda Habilitações 5º Ano

Língua (s) materna Cokwe

Proficiência

Muito bom ☒ Bom Razoável Mal

Língua em que foi escolarizado Português

Língua(s) que fala em casa Cokwe e Português

Língua(s) que fala no trabalho Português

Língua(s) que fala com amigos Português e Cokwe

Em que província aprendeu o Português? Luanda Norte

Que idade tinha quando começou a aprender o Português? 5 anos

Grau de proficiência atual

Muito bom Bom ☒ Razoável

Anexo 6: Teste de Preenchimento de Espaços

- 4- Depois da aula vou levar *o livro*.....
5- *Os Matequeiros*..... já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6- Não faz isso be, be bela! *Beleza não faça isso*
7- *Os Matequeiros*..... estão a ser discriminados na sociedade.
8- *Os Lupapats*..... ajudam muito no transporte de carga.
9- Pato na areia é, é, éééééé.....
10- *paraga*..... é um animal astuto, mas na areia não é veloz.

II

Reescreva as frases integrando os nomes em *itálico*, caso necessário, acompanhados por uma das palavras dentro de parêntesis.

Exemplo: hoje estão limpas. *rua* (todas/as/estas)

Todas as ruas hoje estão limpas/ *As ruas* hoje estão limpas.

- 1- são pacientes, mas também impacientes. *mulher* (todas /as /estas /o).
Todas as Mulheres são pacientes mas também impacientes
2- A kizomba está a ser dançada em Portugal. *kizomba* (a /as/estas /o/ um)
3- Por favor não leve. *livro* (todos/a/estas/os)
4- O kudunista também é um dançarino. *Kudunista* (todas/as/estas/o)
5- O Cuango, Cafunfo e o Louremo estão em festa. *festa* (todas /as /estas /o)
6- repetem sempre! *professor, aula* (aquela /as /estas /os/todos).
7- Nós vamos tapar. *ravina* (umas, todas /as /estas/os).
8- ...é verdade, estão presos ao leite. *mamífero* (todos /as /aquelas /os).

III

Complete o diálogo, entre o Kafú e o Mi, sobre o arranque do ano letivo na escola do Cafunfo, Deolinda Rodrigues, usando as palavras *aula, professor, livro, horário, disciplina, aula, novo professor, cubano, horário e programa, antecedendo-as de o, os, a, as, este, estes, essa, essas, aquele, aquela, um, uma, nosso, nossa, nossos, nossas, vosso, vossas.*

T-041P-N

Kafu: Olha Mi, as Aulas.....já iniciaram. Elas começaram no dia 23 de Março e até ao momento tudo indica que vamos ter bons professores...neste ano. E como vai aí a vossa escola?

Mi: Epá, eu ainda não tenho lata..... nem cadernos para todas disciplinas... Informaram-me que já foram afixados horários... e penso ir lá amanhã para extrair todos programas.....dos meus irmãos.

Kafu: E sabes se os professores cubanos já chegaram?

Mi: olha, sinceramente não sei. Só sei que este ano terei professores... e são todos angolanos.

Obrigado

Anexo 7: Subcorpus

O presente **subcorpus** é parte dos 118 documentos, Teste de Preenchimento de Espaço (TPE), produzidos por um universo igual de informantes, na sua maioria falantes de português L2 e como LM o Iuvale, Umbundu, Kikongo, Kimbundu, o Nyaneka, português L1 e Cokwe. Destes, destacam-se 85 do sexo masculino e 33 do sexo feminino. O TPE serviu de base para aferição do comportamento linguístico dos alunos do 1º e 2º anos, no contexto de sala de aula, na ESPLN, afecta à Universidade Lueji A'Konde IV região académica. Fundamentalmente, corresponde a parte linguística quanto ao uso do Sintagma Nominal (SN), em particular, no que diz respeito à concordância no emprego do plural, de acordo com a norma do Português Europeu (PE), como se segue:

1º Ano

Curso de Língua Portuguesa

Documento: T-01 LP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Os leões são animais velozes.
3. O povo Cokwe caça com muita arte a pacaça.
4. Depois da aula vou levar (NP).
5. Os motoqueiros já estão licenciados[...].
6. (NP) estão a ser descriminados[...].
7. Os cupapata ajudam muito [...].
8. O pato é um animal astuto,[...]
9. Todas mulheres são paciente <+>tbem impacientes.
10. Por favor não leve. *Livro*. (NP)

11. Estas aulas repetem sempre os professores
12. Todas as ravinas nós vamos tapar.
13. é verdade, estão presos ao leite. *Mamífero* (NP)
14. Olha Mí, as Aulas já iniciaram.
15. [...]que vamos ter bons professores neste ano.
16. [...] eu ainda não tenho livros e,[...]
17. [...]nem cadernos para todas as disciplinas
18. [...]que já foram afixados os horários [...]
19. [...] amanhã para extrair todos os horários [...].
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] este ano terei novos professores e[...].

Documento: T-02 LP-N

1. As estradas <estão> esburacadas já[...]
2. Os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte pacaça.
4. Depois da aula vou levar o livro.
5. Os motoqueiro já estão licenciados....
6. Os motoqueiros estão a ser discriminados [...].
7. O motoqueiro ajudam muito[...].
8. o pato é um animal astuto,
9. Todas mulheres são pacientes.
10. Por favor a todos não me leve o livro
11. aquele repete sempre *professor, aula* (NC)
12. *Todas ravina* estão tapadas.
13. Todos mamíferos estão preso.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] vamos ter bons professores neste ano.

16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. [...]nem cadernos para todas as disciplinas.
18. [...]que já foram afixados os programas.
19. [...] para extrair todos os programas dos meus irmãos.
20. E sabes se aqueles cubanos já chegaram?
21. [...]este ano terei os professores [...] .

Documento: T-03 LP-N

1. Estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. carro são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte pacaça, leão. (NC)
4. Depois da aula vou levar caderno.
5. Esses já estão licenciados para fazer o serviço de táxi. (NC)
6. Motoqueiro estão a ser discriminados na sociedade.
7. carros ajudam muito no transporte de carga.
8. carro é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. todas mulheres são pacientes, mas tb impacientes.
10. todos livro por favor não leva.
11. Aquela aula professor, repetem sempre!
12. todas ravina nós vamos tapar.
13. Todos mamífero é verdade, estão presos ao...
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,

17. [...] nem cadernos para todas Disciplinas.
18. [...] que já foram afixados horário
19. [...] para extrair todos programa dos meus irmãos.
20. E sabes se professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei professores [...]

Documento: T-04 LP-N

1. *As estrada <estão> esburacadas já começam.*
2. *Os leões são animais velozes.*
3. *O povo cokwe caça com muita arte leão.*
4. *Depois da aula vou levar o livro.*
5. *Os motoqueiro já estão licenciados.*
6. *Os motoqueiros estão a ser discriminados.*
7. *Os cupapata ajudam muito (...).*
8. *pacaça é um animal astuto,*
9. *Todas as mulheres são pacientes,*
10. *Por favor não leve. livro (NP)*
11. *repetem sempre! professor, aula (NP)*
12. *Nós vamos tapar. ravina (NP)*
13. *é verdade, estão presos ao leite. mamífero (NP)*
14. *Olha Mí, as Aulas já iniciaram.*
15. *que vamos ter bons professores neste ano.*
16. *Epá, eu ainda não tenho Bata,*

17. nem cadernos para todas Disciplinas.
18. [...] que já foram afixados horário [...]
19. [...] para extrair todos programa dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. este ano terei professores e são todos angolanos.

Documento: T-05 LP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte As pacaça.
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. Os motoqueiro já estão licenciados [...].
6. Os quilombo estão a ser discriminados na sociedade.
7. O carro ajudam muito no transporte de carga.
8. (NP) é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulheres são paciente,[...]
10. Todos livros por favor não leve
11. Todos os Professores sempre repetem As Aulas
12. Todos nós vamos tapar as ravina.
13. é verdade, estão presos ao leite. Mamífero. (NP)
14. Olha Mí, as Aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.

16. Epá, eu ainda não tenho os Horários,
17. [...] nem cadernos para todas as disciplina.
18. [...] que já foram afixados nosso horário [...]
19. [...] para extrair todos (NP) dos meus irmãos.
20. E sabes se os novos professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei Novos P e [...] (NC)

Documento: T- 06LP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Pacaça e leão são animais velozes. (NC)
3. O povo cokwe caça com muita arte...(NP).
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. Motoqueiro já estão licenciados[...].
6. quilombo estão a ser descriminados na sociedade.
7. cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. A pacaça é um animal astuto,
9. Todas as mulheres também são impacientes.
10. Por favor não leve todos os livros.
11. Todos professores sempre repetem aula.
12. Todos nós vamos tapar as ravina.
13. Todos é verdade, estão presos ao leite mamífero. (NC)
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho os livros,

17. [...] nem cadernos para todas disciplinas.
18. [...] que já foram afixados os horários
19. [...] para extrair todos os programas dos meus irmãos.
20. E sabes se professores cubanos já chegaram?
21. [...] este ano terei professores e são todos angolanos.

Documento: T-07 LP-N

1. Aquelas Estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Pacaça e leão são animais velozes. (NC)
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP)
4. Depois da aula vou levar caderno.
5. Cupapata já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Motoqueiro estão a ser discriminados na sociedade.
7. cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. pacaça é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Mulher são impacientes, mas também pacientes
10. Não leve este livro
11. professor sempre repetem aula.
12. A ravina será tapada.
13. Mamífero são presos ao leite é verdade.
14. Olha Mi, as aula já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho horário,
17. [...] nem cadernos para todas disciplina

18. [...] que já foram afixados programa
19. [...] para extrair todos livro dos meus irmãos.
20. E sabes se Professor cubanos já chegaram?
21. que este ano terei novo professor [...].

Documento: T-08 LP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. o pato e o leão são animais velozes. (NC).
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. aqueles Motoqueiros já estão licenciados[...]
6. Os Motoqueiros estão a ser descriminados na sociedade.
7. os Motoqueiros ajudam muito no transporte de carga.
8. o pato é um animal astuto,[...].
9. todas as mulheres são pacientes.
10. Por favor não leve. Livro. (NP).
11. Aqueles repetem sempre Professor aula (NC)
12. Aqueles vão tapar ravina (NC)
13. Todos mamífero estão preso ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas as disciplina
18. que já foram afixados Programas [...]

19. [...] para extrair todos os Programas dos meus irmãos.
20. E sabes se os Professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei os Professores [...].

Documento: T-09 LP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Esses patos são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte Aquelas pacaças.
4. Depois da aula vou levar os cadernos.
5. os carros já estão licenciados [...].
6. Esses quilombos estão a ser discriminados na sociedade.
7. o cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. Esse pato é um animal astuto, [...].
9. [...] mas também impacientes todas as mulheres
10. Por favor não leve os livros
11. Os professores, as aulas.
12. Nós vamos tapar todas ravinas.
13. [...] estão presos ao leite todos mamíferos
14. Olha Mí, as Aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros, [...]
17. nem cadernos para todas Disciplinas.
18. [...] que já foram afixados Os horários [...]
19. [...] para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei novos professores.

Documento: T-10 LP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. As pacaças são animais velozes.

3. O povo cokwe caça com muita arte bela
4. Depois da aula vou levar os livros.
5. Motoqueiros já estão licenciados[...].
6. Aqueles estão a ser discriminados na sociedade... (NC).
7. cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. O pato é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulheres são pacientes,
10. Por favor não leve todos os livros.
11. Todos os professores repetem sempre as aulas.
12. Nós vamos tapar todas as ravinas.
13. É verdade todos mamíferos estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas Disciplinas.
18. [...] que já foram afixados horário [...]
19. [...] para extrair todos programas dos meus irmãos.
20. E sabes se professores cubanos já chegaram?
21. [...] este ano terei Professores e [...].

Documento: T-11 LP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Leão são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte As pacaça.
4. Depois da aula vou levar os caderno.
5. Os carro já estão licenciados [...].
6. Os motoqueiros estão a ser discriminados [...].
7. A cupapata <nos>ajudam muito [...].

8. O pato é um animal astuto,
9. *Todas as mulher* são pacientes.
10. Por favor não leve *livro*. (NP)
11. O professor repetem sempre as aula
12. Nos vamos tapar todas as ravina.
13. Todos mamífero estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as Aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons Professor neste ano.
16. [...] não tenho livro,
17. [...] nem cadernos para todas As aulas.
18. [...] que já foram afixados o horário
19. [...] para extrair todos Programa dos meus irmãos.
20. E sabes se os professor cubanos já chegaram?
21. [...] este ano terei bons professor e [...].

Documento: T-12 LP-N

1. As estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. os leão são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte as pacaça.
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. os motoqueiro já estão licenciados [...].
6. os quilombo estão a ser descriminados na sociedade.
7. os cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. o leão é um animal astuto,
9. As mulher são pacientes,
10. Por favor não leve os livro.
11. *todos* repetem sempre! *professor, aula*..(N.C).
12. Nós vamos tapar as ravina.

13. é verdade, os mamífero estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aula já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livro,
17. [...] nem cadernos para todas as disciplina.
18. Informaram-me que já foram afixados o horário
19. [...] para extrair todos programa dos meus irmãos.
20. E sabes se professor cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei novos professor [...].

Documento: T-13 LP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. O pato e leão são animais velozes. (NC).
3. O povo cokwe caça com muita arte esses pacaça.
4. Depois da aula vou levar o telemovel.
5. os carro já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. (NP) estão a ser discriminados na sociedade.
7. os motoqueiros ajudam muito no transporte de carga.
8. o leão é um animal astuto,
9. Todas mulheres são paciente.
10. por favor não leves os livros.
11. Todos professores repetem sempre as aulas.
12. Todas as ravinas nós vamos tapar.
13. aqueles mamíferos, é verdade, estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons NP neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho os livros,
17. nem cadernos para todas as disciplinas
18. [...] que já foram afixados os horário
19. [...] para extrair todos os professores dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?

21. olha, sinceramente não sei.
22. este ano terei os novos professores [...].

Documento: T-14 LP-N

1. As ruas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. leão são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte aquelas pacaça.
4. Depois da aula vou levar Os cadernos .
5. Motoqueiro já estão licenciados [...].
6. quilombo estão a ser discriminados na sociedade.
7. cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. pato é um animal astuto,
9. As mulheres são paciente,
10. Por favor não leve os livros.
11. Os professor repente sempre as aulas.
12. todas as ravinas nós vamos tapar.
13. [...] estão presos ao leite mamífero. (NC)
14. Olha Mí, as Aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. [...] nem cadernos para todas disciplinas.
18. [...] que já foram afixados...horário[...]
19. [...] para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se Os professor cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei novas professor e são todos angolanos.

Documento: T-15 LP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Os patos são animais velozes.

3. O povo cokwe caça com muita arte. (NP)
4. Depois da aula vou levar. (NP)
5. os motoqueiros já estão licenciados [...].
6. os cupapatas estão a ser descriminados na sociedade.
7. os cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. (NP) é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulheres são pacientes e impacientes.
10. [...] não leve todos os livros por favor.
11. os professor sempre repetem as aulas.
12. todas as ravinas nós vamos tapar.
13. é verdade, estão presos ao leite. *mamífero* (NP)
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho os livros,
17. [...] nem cadernos para todas as disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados os horários [...].
19. [...] para extrair todos os programas dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei Bons professores [...].

Documento: T-16 LP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.

2. As pacaças são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte. (NP)
4. Depois da aula vou levar o telemóvel.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombos estão a ser discriminados na sociedade.
7. Os carros ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. As mulheres são pacientes, mas também impacientes.
10. Por favor não leve os livros.
11. Aquela aula repetem sempre! *Professor*.
12. Estas ravinas nós vamos tapar.
13. É verdade, todos os mamíferos estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram (...)
15. [...] tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros, [...]
17. nem cadernos para todas as disciplinas.
18. [...] que já foram afixados os horários
19. [...] para extrair todos os programas dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei novos professores [...].

Documento: T-17 LP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. As pacaça são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte pacaça.
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. os motoqueiros já estão licenciados.
6. Os quilombo estão a ser descriminados.
7. os cupapata ajudam muito no transporte.
8. o leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas mulher são pacientes,[...].
10. Os livro por favor não leve.
11. Aquela aula repeTem sempre professor.
12. As ravina nós vamos Tapar.
13. Todos mamífero é verdade, estão presos ao LeiTe.
14. Olha Mí, as aula já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho os livro, [...]
17. [...] nem cadernos para todas disciplina.
18. [...] que já foram afixados horário(...)
19. [...] para extrair todos horário dos meus irmãos.
20. E sabes se os professor cubanos já chegaram?
21. que este ano terei os novo e são todos angolanos.

Documento: T-18 LP-N

1. Todas as ruas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Os Leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte as Pacaça.
4. Depois da aula vou levar os cadernos.
5. os Motoqueiros já estão licenciados [...].
6. os quilombos estão a ser descriminados na sociedade.
7. os carros ajudam muito no transporte de carga.
8. O pato é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. As mulheres são todas pacientes,[...].
10. Por favor não leve os livros.
11. O professor repete sempre aquela aula.
12. Nós vamos tapar todas as ravinas.
13. É verdade, todos os mamíferos estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as Aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons Professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,(...)
17. [...] nem cadernos para todas as disciplinas.
18. que já foram afixados os Programas (...)
19. [...] para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se Professores cubanos já chegaram?

21. Só sei que este ano terei bons Professores

Documento: T-19 LP-N

1. as esburacadas já começam a ser tapadas. (NC)
2. pacaça são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP)
4. Depois da aula vou levar Este Caderno.
5. Os motoqueiro já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombo estão a ser discriminados na sociedade.
7. Os cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. pacaça é um animal astuto, [...].
9. Todas as mulher são pacientes, [...].
10. Os livro por favor não leve (CD)
11. As aula repetem sempre! *Professor*
12. Todas ravina nós vamos tapar.
13. Todos os mamífero é verdade estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as Aula já iniciaram.
15. [...] tudo indica que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livro,
17. nem cadernos para todas disciplina.
18. Informaram-me que já foram afixados programa e [...]
19. [...]penso ir lá amanhã para extrair todos horário dos meus irmãos.
20. E sabes se professor cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professor e são todos angolanos.

Documento: T-20 LP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. O leão, pacaça são animais velozes. N.C
3. O povo cokwe caça com muita arte o leão, o pacaça, etc. N.C
4. Depois da aula vou levar Este Carro.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os motoqueiros estão a ser descriminados na sociedade.
7. Os cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas estas mulheres são paciente.
10. Por favor não leve todos os livros.
11. Os professores repetem sempre, aula.
12. Todos nós vamos tapar, ravina.
13. é verdade estão presos ao leite. mamífero. (NC)
14. Olha Mí, as Aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livro,
17. nem cadernos para todas as aulas.
18. Informaram-me que já foram afixados horário (...)
19. [...] para extrair todos Os programas dos meus irmãos.

20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?

21. Só sei que este ano terei Os Professores .

Documento: T-21 LP-N

1. Aquelas estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte as pacaças.
4. Depois da aula vou levar este caderno.
5. Esses motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os cokwe estão a ser discriminados na sociedade.
7. Estes cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. o pato é um animal astuto,
9. Todas as mulheres são pacientes,
10. Não leve este livro, por favor!
11. Todos professores repetem sempre as aulas.
12. Nós vamos tapar as ravinas.
13. É verdade que os mamíferos estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho os livros,
17. nem cadernos para todas as disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados os programas (...)
19. [...] para extrair todos os horários dos meus irmãos.

20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?

21. Só sei que este ano terei novos professores.

Documento: T-22 LP-N

1. aqueles estrada esburacadas já começam a ser tapadas.

2. as pacaça são animais velozes.

3. O povo cokwe caça com muita arte leão, pacaça. (N.C)

4. Depois da aula vou levar Este telemovel.

5. os motoqueiros já estão licenciados [...].

6. Os cupapata estão a ser discriminados na sociedade.

7. Os cupapata ajudam muito no transporte de carga.

8. a pacaça é um animal astuto,[...].

9. Todas as mulheres são pacientes,[...].

10. Não leve todos livros por favor.

11. Os professores repetem sempre as aulas

12. Todos nós vamos tapar as ravinas

13. Os mamífero estão presos ao leite é verdade.

14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.

15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.

16. Epá, eu ainda não tenho livros,

17. nem cadernos para todas disciplina.

18. Informaram-me que já foram afixados Os horário

19. [...] para extrair todos os programa dos meus irmãos.

20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?

21. Só sei que este ano terei professores [...].

Documento: T-23 LP-N

1. *As estradas* esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte as pacaças.
4. Depois da aula vou levar este caderno.
5. O carro já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os motoqueiros estão a ser discriminados na sociedade.
7. A cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. O patu é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulheres são paciente, mas também impacientes.
10. Por favor não leve os livros.
11. O professor repetem sempre as aulas.
12. Nós vamos tapar todas ravinas.
13. Todos os mamífero estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as Aulas já iniciaram.
15. [...] tudo indica que vamos ter bons Professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho Livro,
17. nem cadernos para todas as Aulas.
18. [...] já foram afixados o horario.
19. [...] para extrair todos os Programas dos meus irmãos.

20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?

21. Só sei que este ano terei professores [...].

Documento: T-24 LP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.

2. Os leões são animais velozes.

3. O povo cokwe caça com muita arte (NP)

4. Depois da aula vou levar os cadernos.

5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.

6. Os cokwe estão a ser discriminados na sociedade.

7. As cupapatas ajudam muito no transporte de carga.

8. O Leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.

9. Todas as mulheres são pacientes, mas também impacientes.

10. Por favor não leve os livros.

11. As aulas repetem sempre *Professor*. (NC)

12. Nós vamos tapar todas as ravinas.

13. é verdade os mamíferos estão presos ao leite.

14. Olha Mi, as nossas aulas já iniciaram.

15. tudo indica que vamos ter bons Professores neste ano.

16. [...] eu ainda não tenho os livros,

17. nem cadernos para todas as disciplinas. (...).

18. [...] para extrair todos os horário dos meus irmãos.

19. E sabes se os Professores cubanos já chegaram?

20. Só sei que este ano terei novos professores [...].

Documento: T-25 LP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.

2. O leão e a pacaça são animais velozes. (NC)

3. O povo cokwe caça com muita arte a pacaça.

4. Depois da aula vou levar o caderno.

5. As cupapatas já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.

6. (NP) estão a ser discriminados na sociedade.

7. As cupapatas ajudam muito no transporte de carga.

8. O pato é um animal astuto, mas na areia não é veloz.

9. Todas as mulheres são pacientes, mas também impacientes.

10. Por favor não leve todos os livros.

11. Todos repetem sempre, *professor aula*. (NC)

12. Nós vamos tapar todas as ravinas.

13. É verdade, todos os mamíferos estão presos ao leite.

14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.

15. tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.

16. Epá, eu ainda não tenho livros,

17. nem cadernos para todas disciplinas.

18. Informaram-me que já foram afixados horários [...]

19. [...] penso ir lá amanhã para extrair todos horários dos meus irmãos.

20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professores e são todos angolanos.

Documento: T-26 LP-N

1. *As estrada* esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte as pacaça.
4. Depois da aula vou levar resultado ao meu pai (NC)
5. Estudantes Superiores já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. *Povo Angolanos* estão a ser discriminados na sociedade.
7. *Tanquixista* ajudam muito no transporte de carga.
8. Quilombo é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. são pacientes, mas também impacientes. *mulher* (NP)
10. Por favor não leve. *livro* (NP)
11. repetem sempre! *professor, aula* (NP)
12. Nós vamos tapar. *ravina* (NP)
13. é verdade, estão presos ao leite. *mamífero* (NP)
14. Olha Mí, as (NC) já iniciaram.
15. [...] tudo indica que vamos ter bons Momento neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livro, nem cadernos para todas Aulas.
17. Informaram-me que já foram afixados paudas
18. [...] penso ir lá amanhã para extrair todos dados dos meus irmãos.
19. E sabes se professores cubanos já chegaram?
20. Só sei que este ano terei novos professores e são todos angolanos.

Documento: T-27 LP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. As pacaças são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte(NP)
4. Depois da aula vou levar O caderno.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombos estão a ser descriminados na sociedade.
7. Os cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulheres são pacientes, mas também impacientes.
10. Por favor não leve. Todos livros.
11. Todos professores repetem sempre as aulas.
12. Nos vamos tapar todas ravinas.
13. É verdade, todos mamíferos estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram [...]
15. [...] tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho os livros,
17. nem cadernos para todas disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados os horários.
19. [...] para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei novos professores e são todos angolanos.

Documento: T-28 LP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. as pacaças são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte as pacaças.
4. Depois da aula vou levar aqueles cupapatas.
5. Os cupapatas já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombos estão a ser discriminados na sociedade.
7. Os cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. A pacaça é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. As mulheres são pacientes, mas também impacientes.
10. por favor não leve todos os livros.
11. Todos os professores repetem sempre aula .
12. Todos nós vamos tapar as ravinas.
13. Os mamífero, é verdade estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas Disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados horário
19. (...)para extrair todos Horários dos meus irmãos.
20. E sabes se Os professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professores e são todos angolanos.

Documento: T-29 LP-N

1. Aquelas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. pacaça e leão são animais velozes. (NC)
3. O povo cokwe caça com muita arte leão e pacaça. (NC)
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. Motoqueiro já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombos estão a ser discriminados na sociedade.
7. as cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. Leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. *Todas as mulher* são paciente. Mas também *estas mulher* são paciente.
10. Por favor não leve todos estes livros
11. *Todos os professor* repetem sempre estas aulas
12. Todas estas ravinas nós vamos tapar.
13. Todos! É verdade, aquelas estão presas ao leite. (NC)
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] tudo indica que vamos ter bons resultados neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho *ido* as aulas,
17. [...]nem cadernos para todas Disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados as listas [...]
19. [...] penso ir lá amanhã para extrair todos nome dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professores e são todos angolanos.

Documento: T-30 LP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.

2. Os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte e pontaria. (NC)
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. *Os quilombo* estão a ser discriminados na sociedade.
7. *As cupapata* ajudam muito no transporte de carga.
8. A pacaça é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. *Todas as mulher* são Paciente, mas também impaciente.
10. Por favor não leve todos os livros.
11. As aulas professor repetem sempre
12. *Todas as ravina* nós vamos tapar.
13. É verdade todos os *mamífero* *Estão presos ao leite*
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons Professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas *as disciplina*.
18. [...] que já foram afixados as listas
19. [...] para extrair todos os *horário* dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei novos Professor.

Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte

2º Ano

Curso de Ensino Primário

Documento: T-01 EP-N

1. Aquelas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. aqueles patos são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).
4. Depois da aula vou levar o carro.
5. Aqueles cupapata já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Aqueles cupapata estão a ser discriminados na sociedade.
7. os motoqueiro ajudam muito no transporte de carga.
8. o leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. todas as mulheres são pacientes, mas também impacientes.
10. todos os livros são alheios por favor não leve
11. repetem sempre! professor, aula NP.
12. Nós vamos tapar. ravina NP.
13. Todos os mamífero, é verdade estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as Aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livro,
17. nem cadernos para todas as disciplina.
18. Informaram-me que já foram afixados horário [...]
19. [...]para extrair todos programas dos meus irmãos.
20. E sabes se Aqueles cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei novos professores [...].

Documento: T-02 EP-N

1. as estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. as pacaças são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (PN).
4. Depois da aula vou levar esses telemóvel.
5. esses motoqueiro já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.

6. os quilombo estão a ser descriminados na sociedade.
7. os motoqueiro ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. As mulher são paciente mais também impaciente.
10. Por favor não leve. livro. (NP)
11. aquela aula os professores sempre repetem.
12. As ravina vamos nós tapar.
13. os mamífero estão presos ao leite é verdade.

14. Olha Mí, as Aula já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livro,
17. nem cadernos para todas Disciplina.
18. Informaram-me que já foram afixados horário [...]
19. [...] para extrair todos Programa dos meus irmãos.
20. E sabes se Professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei novos Professores [...].

Documento: T-03 EP-N

1. estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. leão são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte Pacaça.
4. Depois da aula vou levar caderno.
5. PN já estão licenciados para fazer o serviço de táxi. (NC)
6. quilombo estão a ser descriminados na sociedade.
7. cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. Pacaça é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. As mulher são pacientes, mas também impaciente.
10. Por favor não leve. livro(NP)
11. Repetem sempre. professor, aula. (NP)
12. Nós vamos tapar. ravinas. (NP)

13. [...]é verdade, estão presos ao leite. mamífero. (NP)
14. Olha Mí, as aula já iniciaram.
15. vamos ter bons Professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho horário,
17. nem cadernos para todas Disciplina.
18. Informaram-me que já foram afixados horário
19. [...]para extrair todos livros dos meus irmãos.
20. E sabes se os cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei Os professor e são todos angolanos.

Documento: T-04 EP-N

1. As estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. NP são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).
4. Depois da aula vou levar o caderno .
5. Os motoqueiro já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombo estão a ser discriminados na sociedade.
7. O carro ajudam muito no transporte de carga.
8. (NP) é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. todas as mulher são pacientes mas também.
10. por favor todos não leve os livros
11. todos os professor repetem sempre *aquela aula*.
12. todos nós vamos tapar as ravina.
13. ...é verdade, todos estão presos ao leite *mamífero*. (N.C)
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho disciplina, [...]
17. [...]nem cadernos para todas aulas.
18. Informaram-me que já foram afixados horário
19. para extrair todos horários dos meus irmãos.
20. E sabes se professor cubanos já chegaram?

21. Só sei que este ano terei professores

T Documento: -05 EP-N

1. as estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. os patos são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte as pacaças.
4. Depois da aula vou levar os cadernos.
5. os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. os cokwe estão a ser discriminados na sociedade.
7. cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. As mulheres são pacientes, mas pacientes.
10. Por favor não leve todos livros.
11. os professores repetem sempre as aulas.
12. Nós vamos tapar todas as ravinas
13. É verdade os todos os preso ao leite mamífero.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livro
17. nem cadernos para todas disciplinas.
18. [...] que já foram afixados programas
19. para extrair todos horários dos meus irmãos.
20. E sabes se professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei (NP) [...].

Documento: T-06 EP-N

1. estrada esta esburacadas já começam a ser tapadas (NC).
2. Leão são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).
4. Depois da aula vou levar o livro.

5. os motoqueiro já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Telemóvel estão a ser discriminados na sociedade.
7. Cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. NP é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulheres são pacientes
10. Por favor não leve. livro ... (NP)...
11. repetem sempre! professor, aula (NP).
12. Estas todas ravinas vão tapar duma só vez.
13. ...é verdade, estão presos ao leite. mamífero .(NP)
14. Olha Mí, as aluna já iniciaram.
15. que vamos ter bons comportamentos neste ano. (NC)
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas Disciplinas
18. Informaram-me que já foram afixados Horário
19. [...]para extrair todos os calçado dos meus irmãos.
20. E sabes se professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei o professor e são todos angolanos.

Documento: T-07 EP-N

1. todos esses esburacadas já começam a ser tapadas.
2. leão são animais velozes.
3. O povo cokwe caçada com muita arte de quilombo (NC).
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. Os meus irmãos já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. todos homens estão a ser discriminados na sociedade.
7. as mulher ajudam muito no transporte de carga.
8. pacaça é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. As mulher são todas pacientes
10. Por favor não levem todos os livros
11. O professor repetem sempre as aulas
12. Nós vamos tapar todas as ravinas.

13. ...é verdade todos mamífero estão presos por leite
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho roupa.
17. nem cadernos para todas Disciplina.
18. Informaram-me que já foram afixados as pauta
19. [...] para extrair todos Nomes dos meus irmãos.
20. E sabes se os professor cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professor e são todos angolanos.

Documento: T-08EP-N

1. as estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. os leão são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte os equilombo.
4. Depois da aula vou levar os caderno.
5. os motoqueiro já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os cupapata estão a ser discriminados na sociedade.
7. os motoquero ajudam muito no transporte de carga.
8. (NP) é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. todas as mulheres são pacientes.
10. por favor não leve todos os livro.
11. todos os Professores sempre repetem as aula
12. Nós vamos tapar. ravina...(NP)
13. Os mamífero todos estão verdade presos ao leite.
14. Olha Mí, as aula já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho horário,
17. nem cadernos para todas as disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados todos (NC).
19. para extrair todos os programas dos meus irmãos.
20. E sabes se Os professores cubanos já chegaram?

21. Só sei que este ano terei Professores e são todos angolanos.

Documento: T-09 EP-N

1. (NP) esburacadas já começam a ser tapadas.
2. NP são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP)
4. Depois da aula vou levar este caderno.
5. os Alunos já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. os motoqueiros estão a ser discriminados na sociedade.
7. As estrada ajudam muito no transporte de carga.
8. (NP) é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. são pacientes, mas também impacientes. mulher ..(NP).
10. Por favor não leve. livro ... (NP)...
11. repetem sempre! professor, aula(NP)...
12. Nós vamos tapar. Ravina....NP...
13. ...é verdade, estão presos ao leite...(NP)...
14. Olha Mí, as mulhere já iniciaram.
15. [...]vamos ter bons momento neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho aula,
17. [...]nem cadernos para todas aula.
18. Informaram-me que já foram afixados (NP)
19. [...] para extrair todos cadernos dos meus irmãos.
20. E sabes se (NP) cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professore [...]

Documento: T-10 EP-N

1. (NP) esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte Arma e cães (NC).
4. Depois da aula vou levar O caderno.

5. NP já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. NP estão a ser discriminados na sociedade.
7. Os carros ajudam muito no transporte de carga.
8. NP é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. são pacientes, mas também impacientes. *mulher* (NP)
10. Todos livros por favor não leve.
11. repetem sempre! *professor, aula* (NP)
12. Nós vamos tapar. *ravina* (NP)
13. ...é verdade, estão presos ao leite. *mamífero* (NP).
14. Olha Mí, as Aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons Professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho horário,
17. nem cadernos para todas Disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados as aulas
19. penso ir lá amanhã para extrair todos cadernos dos meus irmãos.
20. E sabes se Professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei Professores e são todos angolanos.

Documento: T-11 EP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte uma pacaça.
4. Depois da aula vou levar os cadernos.
5. Os Cokwe já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os motoqueiros estão a ser discriminados na sociedade.
7. Os carros ajudam muito no transporte de carga.
8. O pato é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todos as mulher são pacientes, mas também impacientes.
10. Por favor não leve todos os livros
11. aquela professora repete sempre as aulas.
12. as ravinas todas nós vamos tapar.

13. ...é verdade que estão todos presos ao leite..(NC).
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. vamos ter bons nossos programas neste ano. (NC)
16. Epá, eu ainda não tenho os livros.
17. nem cadernos para todas as aulas.
18. Informaram-me que já foram afixados os horários
19. [...] penso ir lá amanhã para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se Os professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei Os novos professores [...]

Documento: T-12 EP-N

1. A estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. o leão, Pacaça são animais velozes. (NC)
3. O povo cokwe caça com muita arte Quilombo.
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. todos os motoqueiros estão a ser discriminados na sociedade.
7. O carro ajudam muito no transporte de carga.
8. O pato é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulheres são pacientes mas também impaciente.
10. Todos os livro não leve por favor.
11. O professor repetem sempre as aulas.
12. As ravinas vão ser tapadas.
13. Todos os mamífero é verdade estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as Aulas já iniciaram.
15. (...) tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho o horário,
17. [...]nem cadernos para todas Disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados NP
19. [...] para extrair todos NP dos meus irmãos.
20. E sabes se professor cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professor novo [...].

Documento: T-13 EP-N

1. estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte quilombo.
4. Depois da aula vou levar este caderno.
5. os cupapatas já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os motoqueiros estão a ser discriminados na sociedade.
7. cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto [...],.
9. as mulher são pacientes [...].
10. Por favor não leve os livros.
11. Professor estas aulas repetem sempre!
12. Nós vamos tapar as ravinas.
13. é verdade, todos os mamíferos estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho horário,
17. nem cadernos para todas as disciplinas
18. Informaram-me que já foram afixados horários
19. [...] para extrair todos programas dos meus irmãos.
20. E sabes se os cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei professores [...].

Documento: T-14 EP-N

1. Estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Pato são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte Bela.
4. Depois da aula vou levar caderno.
5. Motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.

6. Motoqueiro estão a ser discriminados na sociedade.
7. Cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. carro é um animal astuto, [...].
9. Todas as mulher são impaciente, [...].
10. Não leve todos os livros Por favor.
11. Aquela aula o professor repetem sempre!
12. Todas as ravina nós vamos tapar.
13. Todos os leite estão mamífero.
14. Olha Mí, as aula já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho aula,
17. nem cadernos para todas Disciplina.
18. Informaram-me que já foram afixados horário [...]
19. [...] penso ir lá amanhã para extrair todos programa dos meus irmãos.
20. E sabes se o novo professor cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professor cubano.

Documento: T-15 EP-N

1. aqueles esburacadas já começam a ser tapadas.(NC)
2. Esta pacaça são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte Os leão .
4. Depois da aula vou levar o caderno a casa . (NC)
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os cupapatas estão a ser discriminados na sociedade.
7. Os cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. A pacaça é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. A mulheres são todas pacientes, mas também impacientes.
10. Por favor não leve os livros
11. Os professores repetem sempre as aulas
12. Nós vamos tapar todas as ravinas .
13. é verdade todos os mamíferos estão presos ao leite.

14. Olha Mí, as Aulas já iniciaram.
15. vamos ter bons resultados neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas as disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados o horário
19. [...] para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei professores [...]

Documento: T-16 EP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. o leão são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte as pacaça.
4. Depois da aula vou levar O telemóvel.
5. Os Motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Cupapatas estão a ser discriminados na sociedade.
7. Os carros ajudam muito no transporte de carga.
8. Os leões é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. todas as mulheres são pacientes, mas também impacientes.
10. todos os livros por favor não leve.
11. aquela aula os professores repetem sempre
12. todas as Ravinas nós vamos tapar.
13. todos os mamíferos é verdade, estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons Professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados os horários
19. e penso ir lá amanhã para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professores

Documento: T-17 EP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Os leão são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte os quilombo.
4. Depois da aula vou levar o carro.
5. aqueles motoqueiro já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. aqueles cupapata estão a ser descriminados na sociedade.
7. os motoqueiro ajudam muito no transporte de carga.
8. Pato é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. todas as mulher são pacientes
10. todos os livro favor por favor não leve.
11. todos repetem sempre aquela as aula.
12. todas as ravina vamos tapar.
13. todos é verdade as estão os presos ao leite (NC).
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livro,
17. nem cadernos para todas disciplina.
18. Informaram-me que já foram afixados horário
19. [...] penso ir lá amanhã para extrair todos programa dos meus irmãos.
20. E sabes se os nossos cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei os professor e são todos angolanos.

Documento: T-18 EP-N

1. as estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. os leaos são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte aqueles pacaça .
4. Depois da aula vou levar esses caderno .
5. aqueles motoqueiro já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.

6. os quilombo estão a ser discriminados na sociedade.
7. os cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulheres são pacientes mais também.
10. Por favor não leve todos os livro.
11. todos os professores repetem sempre aula .
12. todos nos vamos tapar as ravinas.
13. Todos aqueles estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livro,
17. nem cadernos para todas as disciplina
18. Informaram-me que já foram afixados os horário
19. [...] para extrair todos programas dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei professor e são todos angolanos.

Documento: T-19 EP-N

1. As estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Os leão são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).
4. Depois da aula vou levar O cadernos .
5. Aqueles quilombo já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os kilombo estão a ser discriminados na sociedade.
7. O carros ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulher são pacientes mas também impaciente.
10. Por favor não leve todos os livros .
11. todos os professor repetem sempre as Aula .
12. Nós vamos tapar as ravinas .
13. É verdade todos estão presso ao leite. (NC).

14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho o horário, [...]
17. nem cadernos para todas As disciplina
18. Informaram-me que já foram afixados os horário
19. penso ir lá amanhã para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se os professor cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei os professore e são todos angolanos.

Documento: T-20 EP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte PN.
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. os motoqueiro já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombo estão a ser descriminados na sociedade.
7. o carro ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulher são impacientes.
10. Por favor não leve todos os livros.
11. o professor repete sempre a aula.
12. Nós todos vamos tapar a ravina.
13. E verdade todos mamífero estão presos no leito.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livro,
17. nem cadernos para todas as Disciplina.
18. Informaram-me que já foram afixados horário
19. e penso ir lá amanhã para extrair todos programa dos meus irmãos.
20. sabes se Professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei Professores e são todos angolanos.

Documento: T-21 EP-N

1. As ravina já esburacadas já começam a ser tapadas. (NC)
2. Os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte as pacaças.
4. Depois da aula vou levar (NP)
5. (NP) já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. (NP) estão a ser discriminados na sociedade.
7. Os taxis ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulheres são impacientes.
10. Por favor não leve. livro (NP)
11. repetem sempre professor. aula (NP)
12. vamos tapar todas estas ravinas.
13. Todos aqueles estão preso ao leite mamífero.
14. Olha Mí, as Aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons resultados neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho Muchila, e,
17. nem cadernos para todas as disciplinas.
18. [...] que já foram afixados os horários
19. [...] para extrair todos nomes dos meus irmãos.
20. E sabes se os professor cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei professores e são todos angolanos.

Documento: T-22 EP-N

1. os burracos esburacadas já começam a ser tapadas.
2. pato são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP)
4. Depois da aula vou levar o meu colega.

5. estudante 4 ano já estão licenciados para fazer o serviço de táxi...(NC).
6. congolezes estão a ser discriminados na sociedade.
7. (NP) ajudam muito no transporte de carga.
8. (NP) é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulheres são pacientes.
10. Por favor não leve. livro (NP).
11. repetem sempre! professor, aula. (NP)
12. Nós vamos tapar. ravina. (NP).
13. Todos os bebês é verdade, estão presos ao leite. mamífero. (NC)
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho esferográfica
17. nem cadernos para todas Disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados os nomes
19. penso ir lá amanhã para extrair todos NP dos meus irmãos.
20. E sabes se professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei aulas

Documento: T-23 EP-N

1. (NP) esburacadas já começam a ser tapadas.
2. (NP) são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).
4. Depois da aula vou levar (NP).
5. (NP) já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. (NP) estão a ser discriminados na sociedade.
7. A tamaluca ajudam muito no transporte de carga.
8. (NP) é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulheres são pacientes.
10. Por favor, não leve todos os livros.
11. repetem sempre! professor, aula (NP).
12. Nós vamos tapar todas estas ravinas.

13. Todas aquelas estão presas ao leite *mamífero é verdade*.
14. Olha Mí, as (NP) já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons (NP) neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho aulas,
17. nem cadernos para todas disciplinas.
18. [...] que já foram afixados as listas
19. e penso ir lá amanhã para extrair todos (NP) dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei (NP) e são todos angolanos.

Documento: T-24 EP-N

1. as estrada esta esburacadas já começam a ser tapadas (NC).
2. os cavalos são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. o quilombo já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombo estão a ser discriminados na sociedade.
7. Os cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. todas as mulher são impacientes.
10. Não leve por favor os livros todos
11. Os professor repetem sempre as aula.
12. Nós vamos tapar todas as ravinas
13. e verdade todos os mamífero estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram
15. tudo indica que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livro,
17. nem cadernos para todas disciplina.
18. Informaram-me que já foram afixados os horário
19. [...] para extrair todos programa dos meus irmãos.

20. E sabes se o professor cubanos já chegaram?

21. Só sei que este ano terei professor novo

Documento: T-25 EP-N

1. Estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. as pacaça são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte as pacaça.
4. Depois da aula vou levar os caderno.
5. os motoqueros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. os quilombo estão a ser descriminados na sociedade.
7. os cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. A pacaça é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. todas mulher são impacientes.
10. Por favor não leve todas livras
11. O professor repetem as aulas
12. Nós vamos tapar todas ravina
13. ...é verdade que todas mamífero estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aula já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho os programa.
17. nem cadernos para todas as disciplina
18. Informaram-me que já foram afixados os horário
19. (...) para extrair todos estes livro dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei prof. Cubanos (NC)

Documento: T-26 EP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. A pacaça são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).

4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. os Quilombos estão a ser descriminados na sociedade.
7. A cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. O pato é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulheres são pacientes,[...].
10. Por favor não leve todos os livros.
11. repetem sempre *professor*. Aula (NP).
12. Estas ravinas todas, nós vamos tapar.
13. é verdade, estão preso ao leite. mamífero (NC).
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho (NP),
17. nem cadernos para todas as disciplinas
18. Informaram-me que já foram afixados os horários
19. e penso ir lá amanhã para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professores e são todos angolanos.

Documento: T-27 EP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).
4. Depois da aula vou levar (NP).
5. os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. as kilombas estão a ser descriminados na sociedade.
7. os cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. o leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulheres são pacientes, mais também impacientes.
10. Por favor não leve todos os livros.
11. Aquele professor sempre repete NP.

12. Todos nós vamos tapar as ravinas .
13. Todos aqueles mamífero estão preso ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros ,
17. nem cadernos para todas as disciplinas .
18. [...] que já foram afixados o horário
19. [...] para extrair todos os programas dos meus irmãos.
20. E sabes se Estes cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professores e são todos angolanos.

Documento: T-28 EP-N

1. As estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Os leão são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte_(NP) .
4. Depois da aula vou levar O caderno .
5. Os cupapatas já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombo estão a ser discriminados na sociedade.
7. O carro ajudam muito no transporte de carga.
8. O pacaça é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulher são paciente, mas também impaciente.
10. Todos livro, não leve por favor.
11. Os professores repetem sempre as aulas.
12. Todos nós vamos tapar a ravina .
13. ...é verdade, estão presos ao leite. Mamífero NP
14. Olha Mí, as Aulas já iniciaram.
15. Tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho Horário ,
17. nem cadernos para todas Disciplina.
18. Informaram-me que já foram afixados Programas
19. [...] para extrair todos os livros dos meus irmãos.

20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?

21. Só sei que este ano terei novos professor

Documento: T-29 EP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte caçadeira e armadilhas. (N.C)
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombos estão a ser descriminados na sociedade.
7. Os cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. O pato é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulheres são pacientes, mas também impacientes.
10. Todos livros por favor não leve.
11. Todos professores repetem sempre aulas
12. Todas as ravinas nós vamos tapar.
13. Todos mamíferos é verdade estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas Disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados horários
19. e penso ir lá amanhã para extrair todos programas dos meus irmãos.
20. E sabes se estes cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei todos professores

Documento: T-30EP-N

1. As estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Os Leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).

4. Depois da aula vou levar (NP).
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os kilombos estão a ser discriminados na sociedade.
7. Os cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. O pacaça é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulheres são pacientes, mas também impacientes
10. Por favor não leve todos os livros
11. O professor repete sempre aquela aula
12. Nós vamos tapar todas as ravinas
13. Todos os mamíferos estão presos ao leite, é verdade
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros
17. nem cadernos para todas as disciplinas
18. Informaram-me que já foram afixados horários
19. [...] para extrair todos programas dos meus irmãos.
20. E sabes se professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professores

Documento: T-31 EP-N

1. Aquelas estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. As pacaça e leão são animais velozes. (NC)
3. O povo cokwe caça com muita arte NP.
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. O motoqueiro e cupapata já estão licenciados [...](N.C)
6. Quilombo estão a ser discriminados na sociedade.
7. Motoqueiro e cupapata ajudam muito no transporte de carga.(N.C)
8. (NP) é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulheres são pacientes mas também impacientes.
10. Por favor não leve os livros
11. Todos os professores repetem sempre

12. Nós vamos tapar todas as ravinas
13. ...é verdade todos os mamíferos estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livro, horário,
17. nem cadernos para todas as disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados o horário.
19. (...)penso ir lá amanhã para extrair todos os horário,
20. programa dos meus irmãos. (N.C)
21. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
22. Só sei que este ano terei novos professores

Documento: T-32 EP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Aquelas pacaças são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte Os Leões.
4. Depois da aula vou levar Este caderno.
5. os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. os quilombos estão a ser discriminados na sociedade.
7. As cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. O pato é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. As mulheres são pacientes, mas também impaciente.
10. Por favor não leve todos os livros.
11. Todos professores repetem sempre as aulas
12. Todos nós vamos tapar a ravina.
13. ...É verdade, os mamíferos estão presos ao leite
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. (...)tudo indica que vamos ter bons Professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho horário,
17. nem cadernos para todas disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados os programas

19. e penso ir lá amanhã para extrair todos *horários* dos meus irmãos.
20. E sabes se os *professores cubanos* já chegaram?
21. Só sei que este ano terei *Novos professores* e são todos angolanos.

Documento: T-33 EP-N

1. *As estradas esburacadas* já começam a ser tapadas.
2. *As pacaças* são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).
4. Depois da aula vou levar *O caderno*.
5. *Este motoqueiro* já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. *Os quilombos* estão a ser discriminados na sociedade.
7. *O carro* ajudam muito no transporte de carga.
8. *O pato* é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. *Estas mulheres* são todas pacientes.
10. Não leve *todos os livros* por favor
11. *As aulas*, *professor* repetem sempre
12. *Todas as ravinas* nós vamos tapar.
13. *todos os mamífero*, estão preso ao leite.
14. Olha Mí, *as aulas* já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter *bons os professores* neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho *os livros*,
17. nem cadernos para *todas disciplinas*.
18. Informaram-me que já foram afixados *os horários*
19. e penso ir lá amanhã para extrair *todos as disciplinas* dos meus irmãos.
20. E sabes se *os professores cubanos* já chegaram?
21. Só sei que este ano terei *os novos*

Documento: T-34 EP-N

1. *Os Buracos esburacadas* já começam a ser tapadas.
2. *o animal veloce* são animais velozes. (NC)

3. O povo cokwe caça com muita arte caçam com muitas artes (NC).
4. Depois da aula vou levar E escrever (NC).
5. Já somos licenciado já estão licenciados para fazer o serviço de táxi. (NC)
6. nem ajuda muito estão a ser discriminados na sociedade. (NC)
7. nem ajuda muitos ajudam muito no transporte de carga.(NC)
8. Os animais é um animal astuto,[...].
9. Toda a rua hoje está limpa. (NC).
10. Por favores não levas, os livros todos /a está o. (NC)
11. Repetes sempre, Professores, da aulas/Naquelas. (NC)
12. Nós vamos taparem, ravinas.
13. ...é verdade, estão preso ao leite. mamífero.(NC)
14. Olha Mí, as já as aulas já iniciaram (NC)
15. tudo indica que vamos ter bons Professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho material,
17. nem cadernos para todas Aulas
18. Informaram-me que já foram afixados toda manteria.
19. [...] para extrair todos Barrunhos dos meus irmãos.
20. E sabes se sim já chegou cubanos já chegaram? (N.C)
21. [...] que este ano terei Professores e são todos angolanos.

Documento: T-35 EP-N

1. Estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Pata são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte Bela.
4. Depois da aula vou levar caderno.
5. Motoqueiro já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Quilombo estão a ser discriminados na sociedade.
7. Carro ajudam muito no transporte de carga.
8. Pata é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulher são pacientes.
10. Todos por favor não leve livro.

11. Aquele professor repetem sempre as aula.
12. Estas ravina nós vamos tapar.
13. Todos aqueles mamífero é verdade estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. (...) tudo indica que vamos ter bons Professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho horários,
17. nem cadernos para todas Disciplina.
18. [...] que já foram afixados horário
19. [...] para extrair todos programa dos meus irmãos.
20. E sabes se Professor cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei novo professor e são todos angolanos.

Documento: T-36 EP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).
4. Depois da aula vou levar(NP).
5. Os Motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombos estão a ser descriminados na sociedade.
7. O carro ajudam muito no transporte de carga.
8. (NP) é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulheres são impacientes.
10. Por favor não leve todos os livros
11. repetem sempre! professor, aula. (NP)
12. Nós todos vamos tapar raivina
13. ...é verdade todos Mamíferos estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons novos Professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho Professor,
17. nem cadernos para todas Disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados horários

19. e penso ir lá amanhã para extrair todos Programas dos meus irmãos.
20. E sabes se Professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei Novo Professores e são todos angolanos.

Documento: T-37 EP-N

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte NP.
4. Depois da aula vou levar O caderno.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os cokwe estão a ser discriminados na sociedade.
7. Os carros ajudam muito no transporte de carga.
8. A pacaça é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas Mulher são pacientes, mas também impacientes.
10. a por favor não leve livro
11. professor repete aquela aula sempre
12. Nós vamos tapar as ravinas
13. Todos os mamíferos estão presos ao leite é verdade.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho Livro.
17. nem cadernos para todas Disciplina.
18. Informaram-me que já foram afixados O horário
19. para extrair todos programa dos meus irmãos.
20. E sabes se professor cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professor

Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte

1º Ano

Curso de Biologia e Química

Documento: T-01 B/QII

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. As pacaça são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte as pacaças.
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombo estão a ser discriminados na sociedade.
7. estes cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. o leão é um animal astuto, [...].
9. todas as mulheres são pacientes, [...].
10. Por favor não leve todos os livros.
11. todos os professores repetem sempre as aula.
12. Nós vamos tapar todas as ravina.
13. ...é verdade, todos os mamífero estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aula já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho os livro,
17. nem cadernos para todas as disciplinas.
18. [...] que já foram afixados os horários
19. [...] para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se os professor cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei novo professor

Documento: T-02 B/QII

1. A estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. o leão, e pacaças são animais velozes N.C.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.

6. Os quilombos estão a ser discriminados na sociedade.
7. O cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. A pacaça é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. são pacientes, mas também impacientes. *mulher.* (NP).
10. Por favor não leve todos os livros.
11. todos os professores repetem *sempre* aquelas aulas.
12. Nós vamos tapar todas estas ravinas.
13. ... é verdade, todos os mamífero estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho horário,
17. nem cadernos para todas as disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados o horário
19. [...] para extrair todos programas dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei novo professor

Documento: T-03 B/QII

1. as estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte as pacaças.
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombos estão a ser discriminados na sociedade.
7. as cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. O pato é um animal astuto, [...].
9. As mulheres são pacientes, [...]
10. Por favor não leve os livros.
11. Todos repetem *sempre* ! (NC).
12. Nós vamos tapar todas as ravinas.
13. os mamíferos é verdade, estão presos ao leite.

14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas disciplinas.
18. [...] que já foram afixados os programas
19. [...] para extrair todos programas dos meus irmãos.
20. E sabes se professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei novos professores

Documento: T-04 B/QII

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. o leão e a pacaça são animais velozes. (NC)
3. O povo cokwe caça com muita arte os patos.
4. Depois da aula vou levar aquele telemóvel.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombos estão a ser descriminados na sociedade.
7. As cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. a pacaça é um animal astuto, [...].
9. Todas as mulheres são pacientes[...].
10. Por favor não leve todos os livros.
11. o professor repete sempre todas as aulas.
12. Nós vamos tapar todas ravinas.
13. É verdade todos estão presos ao leite mamíferos. (NC).
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas as disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados os horários
19. e penso ir lá amanhã para extrair todos programas dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei professores

Documento: T-05 B/QII

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. O Leão e a pacaça são animais velozes. (N.C)
3. O povo cokwe caça com muita arte a pacaça.
4. Depois da aula vou levar aquele caderno.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombos estão a ser discriminados na sociedade.
7. os cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto, [...].
9. Todas as mulheres são pacientes, [...].
10. por favor não leve livro.
11. Aqueles professores repetem sempre as aulas.
12. Nós vamos tapar todas as ravinas.
13. É verdade, todos os mamíferos estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho os livros,
17. nem cadernos para todas...as disciplina...
18. [...] que já foram afixados os horários
19. [...] para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei os professores.

Documento: T-06 B/QII

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte a pacaça.
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.

6. Os quilombos estão a ser discriminados na sociedade.
7. As cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto, [...].
9. Todas as mulheres são pacientes, [...].
10. Por favor não leve todos os livros.
11. Estas aulas, os professores repetem sempre.
12. Nós vamos tapar todas estas ravinas.
13. Todos os mamíferos, é verdade; estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho as aulas,
17. nem cadernos para todas as disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados os horários
19. [...] para extrair todos para mim e dos meus irmãos.(NC)
20. E sabes se Professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei bons professores [...].

Documento: T-07 B/QII

1. (NP) esburacadas já começam a ser tapadas.
2. os leão também são animais velozes. Ac
3. O povo cokwe caça com muita arte (NC).
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. Tem pessoas que já estão licenciados para fazer o serviço de táxi. Ac
6. As mulheres já estão a ser discriminados na sociedade. Ac
7. (NP) ajudam muito no transporte de carga.
8. O homem também é um animal astuto, mas na areia não é veloz. Ac
9. Todas as mulheres são pacientes.
10. Leve-me todos os livros por favor.
11. Todos professores repetem sempre as aulas
12. Todos nós vamos tapar a ravina.
13. Todos os mamífero estão presos ao leite é verdade.

14. Olha Mí, as mulheres já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons trabalhos neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho valores e (NC),
17. nem cadernos para todas As aula.
18. [...] que já foram afixados Para escola (NC)
19. [...] para extrair todos os nomes dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei os professores

Documento: T-08 B/QII

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).
4. Depois da aula vou levar aquele caderno.
5. Esses carros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombo estão a ser discriminados na sociedade.
7. As cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. A pacaça é um animal astuto, [...].
9. As mulheres são pacientes, [...].
10. Todos os livros por favor não leve.
11. Todos os professores repetem sempre as aulas.
12. Umas ravina nós vamos tapar.
13. Os mamífero, estão presos ao leite...é verdade.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho os horários,
17. nem cadernos para todas as disciplina
18. Informaram-me que já foram afixados os programa
19. [...] penso ir lá amanhã para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei novo professor e são todos angolanos.

Documento: T-09 B/QII

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. As pacaças são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombos estão a ser discriminados na sociedade.
7. As cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. As mulheres são pacientes, mas também *impacientes*.
10. Por favor não leve os livros.
11. os professores repetem sempre aquela aula.
12. Todas nós vamos tapar as ravinas.
13. Todos mamíferos estão presos ao leite, é verdade.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livro,
17. nem cadernos para todas disciplinas.
18. [...] que já foram afixados horários
19. [...] para extrair todos programas dos meus irmãos.
20. E sabes se professores cubanos já chegaram?
21. [...] este ano terei novos professores [...].

Documento: T-10 B/QII

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte as pacaças.
4. Depois da aula vou levar o carro.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.

6. Os quilombos estão a ser discriminados na sociedade.
7. As cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. As mulheres são pacientes, mas também impacientes.
10. Por favor não leve todos os livros.
11. Os professores repetem sempre as aulas.
12. Nós vamos tapar todas as ravinas.
13. ... é verdade, os mamíferos estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros, [...].
17. nem cadernos para todas as disciplinas
18. Informaram-me que já foram afixados_(NP)
19. [...] para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei novos professores

Documento: T-11 B/QII

1. Aquelas estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. aqueles Leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte a pacaça.
4. Depois da aula vou levar o quilombo.
5. Aqueles motoqueiros já estão licenciados [...].
6. Aqueles leões estão a ser discriminados na sociedade.
7. os motoqueiros ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto,[...].
9. Todas as mulheres são pacientes, [...].
10. por favor não leve todos os livros.
11. Aquela aula repetem sempre! professor.
12. Todas as ravinas Nós vamos tapar.
13. Todas os mamíferos é verdade, estão presos ao leite.

14. Olha Mí, as nossas aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros
17. nem cadernos para todas as aulas.
18. [...] que já foram afixados os horário
19. [...] para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professores

Documento: T-12 B/QII

1. as estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. As pacaças são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte_(NP)
4. Depois da aula vou levar os cadernos.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. As cupapatas estão a ser discriminados na sociedade.
7. As cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto, [...].
9. Todas as mulheres são pacientes, [...].
10. por favor não leve todos os livros.
11. os professores repetem sempre as aulas.
12. Nós vamos tapar todas as ravinas.
13. ...Todos os mamíferos é verdade, estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons novos professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho os livros,
17. nem cadernos para todas as disciplinas.
18. [...] que já foram afixados os horários
19. [...] para extrair todos os programas dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei professores [...].

Documento: T-13 B/QII

1. estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. leão são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte aquelas pacaça.
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. motoqueiro já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. (NP) estão a ser descriminados na sociedade.
7. cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. pacaça é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. *todas* pacientes são *mulher*. (N.C)
10. por favor não leve todos livro.
11. todos professor repetem sempre aquela aula.
12. todas ravina nos vamos tapar.
13. ...e *verdade* todos aquelas estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as já iniciaram (NC).
15. tudo indica que vamos ter bons (NP) neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho (NP),
17. nem cadernos para todas (NP)
18. Informaram-me que já foram afixados (NP)
19. (...) para extrair todos (NP) dos meus irmãos.
20. E sabes se (NP) cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei (NP)

Documento: T-14 B/QII

1. Estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. pacaça, leão são animais velozes (N.C).
3. O povo cokwe caça com muita arte os cokwe.
4. Depois da aula vou levar Telemóvel.
5. Motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.

6. Quilombo estão a ser discriminados na sociedade.
7. Cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. pato é um animal astuto, [...].
9. Todas as mulheres são pacientes,[...].
10. Todos por favor não leve os livros.
11. Aquela professora repetem sempre a aula.
12. Todos nos vamos tapar a ravina.
13. Todos é verdade estão presos ao leite. mamífero. (NC).
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons de livro neste ano.(NC)
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas Disciplinas.
18. [...] que já foram afixados Horário.
19. [...] para extrair todos programas dos meus irmãos.
20. E sabes se os cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professores

Documento: T-15 B/QII

1. Estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Pacaça são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte Pacaça.
4. Depois da aula vou levar caderno.
5. motoqueiro já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Quilombo estão a ser discriminados na sociedade.
7. cupapa ajudam muito no transporte de carga.
8. Leão é um animal astuto, [...].
9. Todas as mulher são pacientes, [...].
10. Todos por favor não leve livro.
11. Os professores sempre repetem aula.
12. As ravinas nós vamos tapar.
13. os mamífero estão presos ao leite.

14. Olha Mí, as aula já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho horário,
17. nem cadernos para todas disciplina.
18. Informaram-me que já foram afixados horário
19. [...] para extrair todos programa dos meus irmãos.
20. E sabes se professor cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei estes [...].

Documento: T-16 B/QII

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. As pacaças são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte as pacaças.
4. Depois da aula vou levar aqueles cadernos.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombos estão a ser descriminados na sociedade.
7. As cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto, [...]
9. Todas as mulheres são pacientes, [...].
10. Por favor não leve todos os livros.
11. Aquela aula repetem sempre! todos os professores.
12. Nós vamos tapar todas as ravinas.
13. Todos os mamíferos é verdade, estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho horário,
17. nem cadernos para todas disciplinas.
18. [...] que já foram afixados Programas
19. [...] para extrair todos livros dos meus irmãos.
20. E sabes se professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professores

Documento: T-17 B/QII

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. As pacaça são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte o pato.
4. Depois da aula vou levar o telemóvel.
5. Os motoqueiros já estão licenciados [...].
6. Os quilombo estão a ser descriminados na sociedade.
7. As cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. A pacaça é um animal astuto, [...]
9. Todas as mulheres são pacientes, [...]
10. Todos os livros por favor não leve.
11. Aquela aula repetem sempre! professor.
12. Todas as ravinas nós vamos tapar.
13. Todos os mamíferos estão presos ao leite, é verdade.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livro,
17. nem cadernos para todas disciplina
18. [...] que já foram afixados horários
19. [...] para extrair todos os programas dos meus irmãos.
20. E sabes se novos professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei novos professores

Documento: T-18 B/QII

1. A estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. o leão são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte a pacaça.
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.

6. O quilombo estão a ser descriminados na sociedade.
7. as cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto,
9. Todas as mulheres são paciente,
10. Por favor não leve os livro.
11. Todos professor, repetem sempre aquela aula.
12. Nós vamos tapar todas ravinas.
13. Todos os mamíferos estão presos ao leite, *é verdade*.
14. Olha Mí, as aula já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho horário e programa, (NC)
17. nem cadernos para todas disciplina.
18. [...] que já foram afixados horário
19. [...] para extrair todos (NP) dos meus irmãos.
20. E sabes se professor cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei professor e são todos angolanos.

Documento: T-19 B/QII

1. aquelas esburacadas já começam a ser tapadas. (NC)
2. pacaça são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte bela.
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. motoqueiro já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. (NP) estão a ser descriminados na sociedade.
7. cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulheres são pacientes,
10. Por favor todos os livros não leve.
11. Todos professor repetem sempre aula.
12. Todas as ravina nós vamos tapar.
13. É verdade os mamífero, estão presos ao leite.

14. Olha Mí, as aula já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas disciplina.
18. Informaram-me que já foram afixados horário.
19. [...] para extrair todos Programa dos meus irmãos.
20. E sabes se os cubanos já chegaram? (NC)
21. [...] que este ano terei professor [...].

Documento: T-20 B/QII

1. as Estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte as pacaça.
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. Os Motoqueiros já estão licenciados [...].
6. Os xxxx NC estão a ser descriminados na sociedade.(NC)
7. Os cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. O pato é um animal astuto,
9. Todas as mulheres são pacientes,
10. Por favor não leve todos os livros.
11. Os professores repetem sempre aquela aula.
12. Todas ravinas nós vamos Tapar.
13. ...É verdade Todos mamíferos estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas as aulas.
18. [...] que já foram afixados as listas
19. [...] para extrair todos os horário dos meus irmãos.
20. E sabes se professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professores.

Documento: T-21 B/QII

1. as estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte a pacaça.
4. Depois da aula vou levar esse carro.
5. esse carro já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. os quilombos estão a ser discriminados na sociedade.
7. os cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. o leão é um animal astuto,
9. estas mulheres são pacientes,
10. Por favor não leve os livros
11. aquele professor repetem sem a aula
12. Nós vamos tapar todas as ravina.
13. ...É verdade, todos manífero estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho o horário,
17. nem cadernos para todas as disciplinas.
18. [...] que já foram afixados os horários
19. [...] para extrair todos os programa dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei os novos professores [...].

Documento: T-22 B/QII

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. a pacaça são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.

6. Os quilombos estão a ser descriminados na sociedade.
7. As cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto,[...].
9. Todas as mulheres são paciente.
10. Por favor não leve todos os livros.
11. Aquela aula o professor repete sempre!
12. Nós vamos tapar todas as ravinas.
13. Todos os mamífero estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho o horário,
17. nem cadernos para todas as disciplinas.
18. [...] que já foram afixados resultados
19. [...] para extrair todos os livros dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei professores e são todos angolanos.

Documento: T-23 B/QII

1. As estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. As pacaças são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte o pacaça.
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. Estes motoqueiros já estão licenciados [...].
6. Os quilombos estão a ser descriminados na sociedade.
7. Os motoqueiro ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto,
9. Estas mulheres são pacientes,
10. Por favor não leve os livros.
11. O professor repete sempre aquela aula.
12. Todas as ravinas nós vamos tapar.
13. É verdade os mamíferos estão presos ao leite.

14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho horário,
17. nem cadernos para todas as disciplinas
18. [...] que já foram afixados os horários
19. para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se estes professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei professores e são todos angolanos.

Documento: T-24 B/QII

1. aquelas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).
4. Depois da aula vou levar este caderno .
5. Estes carros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombos estão a ser descriminados na sociedade.
7. os cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto, [...].
9. As mulheres são pacientes, [...].
10. Não leve todos livros por favor.
11. os professores repetem sempre as aulas .
12. Vamos, tapar todas ravinas .
13. os mamíferos estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aula já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas as disciplinas.
18. [...] que já foram afixados os horários .
19. [...] para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei professores e são todos angolanos.

Documento: T-25 B/QII

1. as estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. os patos são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte quilombo.
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. Os motoqueiros já estão licenciados [...].
6. Os motoqueiros estão a ser discriminados [...].
7. As cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto,
9. Todas as mulheres são pacientes,
10. Todos os livros por favor não leve.
11. Estas aulas repetem sempre! professor.
12. Todas as ravinas nós vamos tapar.
13. Todos os mamíferos é verdade, estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas as disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados Horários
19. [...] para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei professores [...].

Documento: T-26 B/QII

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte os cokwe (NC)
4. Depois da aula vou levar estes cadernos.
5. Esses carros já estão licenciados[...].

6. Os kilombos estão a ser descriminados na sociedade.
7. Aqueles cupapatas ajudam muito [...].
8. A pacaça é um animal astuto,
9. As mulheres são pacientes,
10. por favor não leve todos os livros.
11. Estas aulas, os professores repetem sempre!
12. Nós vamos tapar todas estas ravinas.
13. ... é verdade, estão presos ao leite todos os mamíferos.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho os livros,
17. nem cadernos para todas as disciplinas.
18. [...] que já foram afixados os horários
19. [...] para extrair todos os programas dos meus irmãos.
20. E sabes se os novos professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei as aulas

Documento: T-27 B/QII

1. as estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte bela.
4. Depois da aula vou levar este telemóvel.
5. Os Motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os Quilombo estão a ser descriminados na sociedade.
7. As cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto,
9. As mulheres são pacientes,
10. Todos os livros por favor não leve.
11. Esta aula todos professor repetem sempre.
12. Todas ravinas nós vamos tapar.
13. Todos mamíferos é verdade, estão presos ao leite.

14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas disciplinas
18. [...] que já foram afixados os horários
19. [...] para extrair todos horários dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei novos professores

Documento: T-28 B/QII

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. o leão e o pacaça são animais velozes. (N.C)
3. O povo cokwe caça com muita arte as pacaças.
4. Depois da aula vou levar o carro.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. As cupapatas estão a ser descriminados na sociedade.
7. As cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. O pato é um animal astuto,
9. Todas as mulheres são pacientes,
10. Todos os livros por favor não leve.
11. Aquela aula repetem sempre.
12. Estas ravinas nós vamos tapar.
13. Todos os mamífero é verdade, estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho programa
17. nem cadernos para todas disciplinas
18. [...] que já foram afixados Horários
19. [...] para extrair todos horários dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei novos professores

Documento: T-29 B/QII

1. Estas esburacadas já começam a ser tapadas. (N.C)
2. aqueles são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte a pacaça.
4. Depois da aula vou levar esse carro.
5. esses cupapata já estão licenciados [...].
6. as estradas estão a ser descriminados.
7. este carro ajudam muito [...].
8. o leão é um animal astuto,
9. Todas as mulher são paciente,
10. Por favor não leve todos os livro.
11. os professor repetem sempre as aulas
12. nós vamos tapar todas as ravinas.
13. ...e verdade todos estão presos ao leite mamífero. (NC)
14. Olha Mí, as aula já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho horário.
17. nem cadernos para todas disciplina.
18. [...] que já foram afixados horário
19. [...] para extrair todos programa dos meus irmãos.
20. E sabes se os professor cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei professor

Documento: T-30 B/QII

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte_(NP) .
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. Os motoqueiros já estão licenciados[...].

6. (NP) estão a ser discriminados na sociedade.
7. o cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. A pacaça é um animal astuto,[...].
9. As mulheres são impaciente.
10. Por favor não leva todos os livros.
11. Todos os professores são bom.
12. Vamos tapar todas as ravinas.
13. Todos os mamíferos estão presos.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons programas neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho os livros,
17. nem cadernos para todas as disciplinas
18. [...] que já foram afixados horário
19. para extrair todos todo programa dos meus irmãos.(NC)
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei novos professores

Documento: T-31 B/QII

1. as estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. leão e pacaça são animais velozes.(NC)
3. O povo cokwe caça com muita arte caça muito a arte. (NC)
4. Depois da aula vou levar os livros.
5. os estudantes já estão licenciados[...].
6. As pessoas estão a ser discriminados na sociedade.
7. cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. a pacaça é um animal astuto,
9. são todas paciente. (NC)
10. por favor não podes levar este livro.
11. Os professores repetem sempre as aulas.
12. Nós vamos tapar as ravinas.
13. Todos os mamíferos estão presos ao leite.

14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho Horário,
17. nem cadernos para todas disciplinas.
18. [...] que já foram afixados Horário
19. [...] para extrair todos programa dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professores

Documento: T-32 B/QII

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. Os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte os leões.
4. Depois da aula vou levar esses cadernos.
5. aquelas cupapatas já estão licenciados [...].
6. Aqueles quilombos estão a ser descriminados na sociedade.
7. aquelas cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. a pacaça é um animal astuto,
9. Estas mulher são pacientes;
10. Por favor não leve todos os livros, leve todos livros.
11. os professores repetem sempre aquela.
12. Todas ravinas vamos tapar, tapar estas ravinas.
13. Todos os mamífero é verdade, os mamífero estão preso.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho os livros,
17. nem cadernos para todas disciplinas.
18. [...] que já foram afixados horários.
19. [...] para extrair todos aqueles horários dos meus irmãos.
20. E sabes se esses cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei os professores

Documento: T-33 B/QII

1. NP esburacadas já começam a ser tapadas.
2. os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte as pacaças.
4. Depois da aula vou levar os cadernos.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombos estão a ser discriminados na sociedade.
7. As carros ajudam muito no transporte de carga.
8. O pato é um animal astuto,
9. As mulheres são pacientes,
10. Por favor não leve os livros.
11. Todos os professores repetem sempre as aulas.
12. Nós vamos tapar todas as ravinas.
13. Os mamíferos estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho os livros,
17. nem cadernos para todas disciplinas.
18. [...] que já foram afixados os horários.
19. [...] para extrair todos horários dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei professores e são todos angolanos.

Documento: T-34 B/QII

1. aquelas esburacadas já começam a ser tapadas. (NC)
2. Os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte aqueles. (NC)
4. Depois da aula vou levar o livro.
5. aqueles já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.

6. aquelas pessoas estão a ser descriminados na sociedade.
7. aquelas ajudam muito no transporte de carga.(NC)
8. pecaça é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. As mulher são impacientes
10. Os livros não deve ser levado.
11. Os professor sempre dao aulas
12. As ravina serem tapadas
13. aquelas pessoas estão pressos.
14. Olha Mí, as aula já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho horário,
17. nem cadernos para todas as disciplinas.
18. [...] que já foram afixados os horário
19. [...] para extrair todos programas dos meus irmãos.
20. E sabes se Os professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professores

Documento: T-35 B/QII

1. aquelas esburacadas já começam a ser tapadas.(NC)
2. As pacaças são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. Os motoqueiros já estão licenciados [...]
6. Os quilombos estão a ser descriminados na sociedade.
7. As cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto,
9. As mulheres são pacientes,
10. Por favor não levas todos livros.
11. Todos os professores repetem sempre as aulas.
12. Nós vamos tapar todas as ravinas.
13. ... É verdade todos os mamíferos estão presos ao leite.

14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho os livros,
17. nem cadernos para todas disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados os horários
19. [...] para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei professores e são todos angolanos.

Documento: T-36 B/QII

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. o leão e pacaça são animais velozes. (NC)
3. O povo cokwe caça com muita arte Pacaça.
4. Depois da aula vou levar o carro.
5. Os motoqueiro já estão licenciados [...].
6. cupapata estão a ser descriminados na sociedade.
7. cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. O pacaça é um animal astuto,[...].
9. Todas as mulheres são pacientes,[...].
10. Todos os livro por favor não leve.
11. O professor sempre repetem as aulas
12. Nós vamos tapar. ravina (NP).
13. Todos os mamífero estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livro,
17. nem cadernos para todas as disciplina.
18. Informaram-me que já foram afixados horário
19. e penso ir lá amanhã para extrair todos horários dos meus irmãos.
20. E sabes se os professor cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei novos professor [...].

Documento: T-37 B/QII

1. aquelas estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. As pacaças são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).
4. Depois da aula vou levar o carro .
5. Os motoqueiros já estão licenciados [...].
6. Os quilombos estão a ser discriminados na sociedade.
7. As cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. O pacaça é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulheres são pacientes mais tbém impacientes.
10. por favor não leve todos os livros .
11. todos os professores repetem sempre estas aulas .
12. todas ravinas , nós vamos tapar.
13. ... É verdade, todos os mamíferos estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livro ,
17. [...] para todas as disciplinas .
18. Informaram-me que já foram afixados horário
19. [...] para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei professores

Documento: T-38 B/QII

1. As ruas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. A pacaça são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).
4. Depois da aula vou levar A minha roupa .

5. O Miguel e Zé já estão licenciados [...](NC)
6. O Carlos e Jó estão a ser descriminados na sociedade.(NC)
7. O Carro do João ajudam muito no transporte de carga.(NC)
8. o pato é um animal astuto,
9. são pacientes, mas também impacientes. *mulher...*(NP).
10. Por favor não leve. *Livro* (NP)
11. repetem sempre! Professores, aulas (NP)
12. Nós vamos tapar. *ravina* (NP)
13. ... é *verdade*, estão presos ao leite. *mamífero* (NP).
14. Olha Mí, as Aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons Professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho Livros,
17. nem cadernos para todas As disciplina.
18. [...] que já foram afixados Novos
19. [...] para extrair todos Profe cubano dos meus irmãos.(NC)
20. E sabes se os Prof cubanos já chegaram? (NC)
21. [...] que este ano terei os Professor [...].

Documento: T-39 B/QII

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. As pacaças são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte (NP).
4. Depois da aula vou levar este caderno.
5. Os motoqueiros já estão licenciados [...].
6. Os quilombos estão a ser descriminados [...].
7. os cupapatas ajudam muito .
8. O leão é um animal astuto,
9. As mulheres são pacientes,
10. por favor não leve os livros .
11. Todos os professores repetem sempre! as aulas.
12. Nós vamos tapar todas as ravinas.

13. ... é verdade, todos os mamíferos estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas disciplinas
18. [...] que já foram afixados os programas
19. [...] para extrair todos horários dos meus irmãos.
20. E sabes se professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei professor e são todos angolanos.

Documento: T-40 B/QII

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. os leão são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte os leão.
4. Depois da aula vou levar o caro.
5. Os cupapata já estão licenciados [...].
6. Quilombo estão a ser discriminados na sociedade.
7. Os Motoqueros ajudam muito no transporte de carga.
8. O pato é um animal astuto,
9. Todas as mulheres são pacientes, [...]
10. Todos os livros por favor não.
11. Todos os professor repetem a aula.
12. Nós vamos tapar todas as ravinas.
13. Todos os mamíferos é verdade,[...].
14. Olha Mí, as Aula já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livro,
17. nem cadernos para todas disciplina.
18. Informaram-me que já foram afixados horário
19. [...] para extrair todos programas dos meus irmãos.
20. E sabes se professor cubanos já chegaram?

21. Só sei que este ano terei novos professor

Documento: T- 41 B/QII

1. Estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. o pado, o leão e a pacaça são animais velozes. (NC)
3. O povo cokwe caça com muita arte os animais.
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. Os motoqueiro já estão licenciados [...].
6. Os quilombo estão a ser descriminados na sociedade.
7. carro ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto,
9. Todas as mulheres são pacientes [...]
10. não leve todos os livros por favor.
11. Todos os professor repetem sempre as aulas.
12. Todas as ravinas nós vamos tapar.
13. Todos os mamífero estão ser preso ao leite é verdade.
14. Olha Mí, as aula já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas as disciplina.
18. [...] que já foram afixados horário
19. [...] para extrair todos horários dos meus irmãos.
20. E sabes se novo professor cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei professores [...].

Documento: T- 42 B/QII

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. A pacaça e o leão são animais velozes. (N.C)
3. O povo cokwe caça com muita arte a pacaça.
4. Depois da aula vou levar o caderno.

5. Os motoqueiros já estão licenciados[...].
6. Os quilombos estão a ser descriminados[...].
7. O cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto,
9. As mulheres são pacientes,
10. Por favor não leve todos os livros.
11. Todos os professores repetem sempre a aula .
12. Todas as ravinas nós vamos tapar.
13. Todos os mamíferos estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros ,
17. nem cadernos para todas as disciplinas .
18. Informaram-me que já foram afixados horários
19. para extrair todos os programas dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei Professores [...].

Documento: T- 43 B/QII

1. As estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. O leão são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte os cokwe .
4. Depois da aula vou levar os cadernos .
5. Os motoqueiros já estão licenciados [...].
6. Os quilombo estão a ser descriminados na sociedade.
7. Os carro ajudam muito no transporte de carga.
8. A pacaça é um animal astuto, [...]
9. Todas as mulheres são pacientes.
10. Por favor não leve todos os livros .
11. Todos os professores , repetem sempre aula .
12. Todas ravinas nós vamos tapar.

13. Todos mamífero estão preso leite.
14. Olha Mí, as Aula já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho o horário,
17. nem cadernos para todas As disciplina.
18. [...] que já foram afixados O programa.
19. [...] para extrair todos os professor dos meus irmãos.
20. E sabes se os professor cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei os novos professor

Documento: T- 44 B/QII

1. as estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. as pacaça são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte quilombo.
4. Depois da aula vou levar os cadernos.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os cokwe estão a ser discriminados na sociedade.
7. cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. Todas as mulhe são paciente, (NC)
10. por favor não leve todos os livros.
11. Todos os professores repetem sempre aquela aula.
12. Nós vamos tapar todas as ravina.
13. Todos os mamífero estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho horário,
17. nem cadernos para todas disciplinas.
18. Informaram-me que já foram afixados programa
19. [...] para extrair todos horário dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?

21. Só sei que este ano terei novo professores

Documento: T- 45 B/QII

1. As estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. As pacaças são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte As pacaças .
4. Depois da aula vou levar o caderno .
5. estes carros já estão licenciados [...].
6. Os quilombos estão a ser descriminados na sociedade.
7. As cupapatas ajudam muito [...].
8. O Leão é um animal astuto, [...]
9. Todas as mulher são pacientes, [...].
10. Por favor não leve todos os livros
11. Todos os professores repetem sempre as aulas
12. Nós vamos tapar todas as ravinas.
13. Todos os mamíferos estão presos ao leite é verdade.
14. Olha Mí, as Aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho os livros ,
17. nem cadernos para todas As disciplinas
18. [...] que já foram afixados Os horários
19. [...] para extrair todos horários dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei Novos professores [...].

Documento: T- 46 B/QII

1. as estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. o leão são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte NP .
4. Depois da aula vou levar o caderno .

5. O motoqueiro já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombo estão a ser descriminados na sociedade.
7. carro ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto, mas na areia não é veloz.
9. todas mulher são pacientes mas também imp.
10. os livros por favor não leve.
11. aquela aula repetem sempre professor.
12. todas nós vamos tapar as ravina.
13. todos mamífero estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as aula já iniciaram.
15. tudo indica que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas disciplina.
18. Informaram-me que já foram afixados horária
19. [...] para extrair todos programa dos meus irmãos.
20. E sabes se professor cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei professores e são todos angolanos.

Documento: T- 47 B/QII

1. as Estradas esburacadas já começam a ser tapadas.
2. A pacaça são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte cokwe.
4. Depois da aula vou levar os cadernos.
5. Os motoqueiros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os quilombos estão a ser descriminados na sociedade.
7. os cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. O pato é um animal astuto, [...].
9. Todas as mulheres são pacientes,[...].
10. não leve o livro por favor.
11. o professor repete sempre a aula.
12. todas estas ravinas nós vamos tapar.

13. Todos os mamíferos é verdade, estão preso ao leite.
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons resultados neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livros,
17. nem cadernos para todas disciplinas.
18. [...] que já foram afixados horário
19. [...] para extrair todos Programas dos meus irmãos.
20. E sabes se Professores cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei Professores

Documento: T- 48 B/QII

1. A estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. As pacaças são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte cokwe.
4. Depois da aula vou levar aquele caderno.
5. Os motoqueiros já estão licenciados [...]
6. Os quilombo estão a ser descriminados na sociedade.
7. o cupapata ajudam muito no transporte de carga.
8. O leão é um animal astuto,
9. Todas as mulheres são pacientes,
10. Por favor não leve. livros. (NP)
11. Todos os professores repentem sempre, aula.
12. Nós vamos tapar. ravina..(NP).
13. Todos mamíferos estão presos ao leite.
14. Olha Mí, as nossa aula já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professor neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho horário,
17. nem cadernos para todas as disciplinas
18. que já foram afixados novos professores
19. [...] para extrair todos horários dos meus irmãos.
20. E sabes se professor cubanos já chegaram?

21. [...] que este ano terei novo professores

Documento: T- 49 B/QII

1. as estradas esburacadas já começam [...].
2. os leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte a pacaça.
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. os carros já estão licenciados para fazer o serviço de táxi.
6. Os kilombos estão a ser discriminados
7. Os cupapatas ajudam muito no transporte de carga.
8. O pato é um animal astuto,
9. Todas as mulheres são pacientes,
10. Não leves todos os livros.
11. Todos os professores repetem sempre a aula.
12. Todas as ravinas serão tapadas.
13. é verdade, estão presos ao leite, *mamífero...*(NP)
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. que vamos ter bons resultados neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho livro, [...]
17. nem cadernos para todas as disciplinas.
18. que já foram afixados os horários
19. para extrair todos os programas dos meus irmãos.
20. E sabes se os professores cubanos já chegaram?
21. que este ano terei professores cubanos

Documento: T- 50 B/QII

1. A estrada esburacadas já começam a ser tapadas.
2. As pacaça são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte o leão.
4. Depois da aula vou levar o caderno.

5. Os motoqueiros já estão licenciados.
6. Os cupapata estão a ser discriminados.
7. Os cupapata ajudam muito no transporte.
8. O leão é um animal astuto,
9. Todas as mulher são pacientes,
10. Por favor não leve todos os livro.
11. todos os professores repetem sempre aula.
12. Nós vamos tapar todas as ravina.
13. Todos os mamíferos é verdade,
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. [...] que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho o livro,
17. nem cadernos para todas as disciplina.
18. Informaram-me que já foram afixados os horários
19. [...] para extrair todos os horário dos meus irmãos.
20. E sabes se os professor cubanos já chegaram?
21. [...] que este ano terei os professores

Documento: T- 51 B/QII

1. Aquelas esburacadas já começam a ser tapadas.(NC)
2. O leões são animais velozes.
3. O povo cokwe caça com muita arte as pacaças.
4. Depois da aula vou levar o caderno.
5. os motoqueiro já estão licenciados (...).
6. (NP)_estão a ser discriminados (...).
7. os cupapata ajudam muito no transporte.
8. O Pato é um animal astuto,
9. Todas as mulheres são pacientes,
10. Não leve todos os livros por favor.
11. Repetem sempre professor a aula (NC)
12. Todas as ravinas nós vamos tapar.

13. os mamíferos todos estão preso,
14. Olha Mí, as aulas já iniciaram.
15. que vamos ter bons professores neste ano.
16. Epá, eu ainda não tenho os livros,
17. nem cadernos para todas Disciplinas
18. que já foram afixados o horário
19. para extrair todos os horários dos meus irmãos.
20. E sabes se os professor cubanos já chegaram?
21. Só sei que este ano terei Professores.

